

**Pädagogische Hochschule Karlsruhe**  
Fakultät II  
Institut für deutsche Sprache und Literatur

# Wortschatzarbeit mit Zweitsprachlernern im Literarischen Sprachunterricht

---

Dissertationsschrift zur Erlangung des Grades einer  
Doktorin der Philosophie

Band 1

**Genehmigte Dissertation von:**  
Nicole Bachor-Pfeff, geb. in Bruchsal

Karlsruhe  
Dezember 2012

Erstgutachterin: Prof. Dr. Heidi Rösch

Zweitgutachter: Prof. Dr. Frank Kostrzewa

Fach: Deutsch

Abgabetermin der Dissertation: 12.12.2012

*meiner lieben Familie*

## **I Vorwort**

*Der Unterschied zwischen dem richtigen Wort und dem beinahe richtigen ist derselbe Unterschied wie zwischen dem Blitz und einem Glühwürmchen.*

(Mark Twain, Brief an George Bainton, 15 Oktober 1888)

Die vorliegende Arbeit wird im Dezember 2012 eingereicht. Sie entstand aus dem Bedürfnis, selbsterlebte Praxiserfahrung zu reflektieren, zu hinterfragen und zu optimieren. Es entstand eine Konzeption für die Praxis, die auf der Basis wissenschaftlicher Studien entwickelt und überprüft wurde. Die vorrangige Zielsetzung des in gewisser Weise mehrdimensional integrativen Unterrichtskonzeptes ist, allen Schülerinnen und Schülern heterogener multikultureller und multilingualer Regelklassen gleichermaßen die Möglichkeit zu Bildung und Kompetenzaufbau zu bieten und Zweitsprachförderung im Regelunterricht praktikabler zu machen.

Ich konnte diese Arbeit schreiben, weil mich einige Menschen in diesem Projekt unterstützt haben. Diesen Menschen gehört mein aufrichtiger Dank:

An erster Stelle steht Frau Prof. Dr. Heidi Rösch, da sie es war, die mir die Möglichkeit gab, an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe zu arbeiten und mich dazu ermutigte, diese Arbeit zu schreiben. In diesen Jahren unterstützte sie mich und hatte immer wieder ein offenes Ohr für all meine Fragen und Ideen.

Mein weiterer Dank gehört Herrn Prof. Dr. Kostrzewa, der ebenfalls immer wieder bereit war, meine Gedanken und Fragen anzuhören, mir viele bereichernden Anregungen und Hinweise gab und mir immer wieder Mut zusprach.

Mein Dank gehört auch der Lehrerin Svenja Völz und den Kindern der Förderkurse, in deren Gruppen die Untersuchung durchgeführt werden konnte. Frau Ulrike Piepkorn danke ich für die Unterstützung bei der Auswertung, das gründliche Korrekturlesen und die gute Zusammenarbeit.

Schließlich danke ich Tanja Dittmar für die anregende Korrekturarbeit und dass sie sich trotz ihres umfangreichen Tätigkeitsfeldes dafür Zeit genommen hat.

Meinem lieben Mann danke ich von ganzem Herzen für seine unfassbare Geduld, all sein Verständnis, seine alltägliche Hilfe und dass er mich immer wieder ermutigte.

Karlsruhe, 12. 12. 2012

Nicole Bachor-Pfeff

## II Inhalt

<b>I VORWORT</b>	<b>4</b>
<b>II INHALT</b>	<b>6</b>
<b>III EINLEITUNG</b>	<b>9</b>
<b>IV. THEORETISCHER HINTERGRUND</b>	<b>16</b>
<b>1. SPRACHERWERB UND SPRACHLICHER KOMPETENZAUFBAU</b>	<b>16</b>
<b>1.1 ERWERBEN, LERNEN, ENTWICKELN, ANEIGNEN</b>	<b>16</b>
<b>1.2 EINFLUSSFAKTOREN</b>	<b>20</b>
<b>1.3 RELEVANTE SPRACHERWERBSTHEORIEN</b>	<b>29</b>
<b>A. DER GRAD DER TYPOLOGISCHEN UNTERSCHIEDE</b>	<b>31</b>
1.3.1 LADO UND DIE KONTRASTIVE PROGNOSE	31
1.3.2 CORDER UND DIE FEHLERANALYSE	32
<b>B. DIE SPRACHSTRUKTUREN DER ZIELSPRACHE</b>	<b>35</b>
1.3.3 DULAY/BURT UND DIE IDENTITÄTSHYPOTHESE	35
<b>C. DIE SPRACHLICHEN WISSENSBESTÄNDE DER LERNER</b>	<b>38</b>
1.3.4 SELINKER UND DIE INTERLANGUAGE	38
1.3.5 CUMMINS UND DIE INTERDEPENDENZ	42
1.3.6 SPRACHERWERBSSTUFEN	44
<b>D. DIE VERWENDUNG DER SPRACHE IN INTERAKTION</b>	<b>51</b>
1.3.7 STRATEGIEN	51
<b>E. DER UMFANG UND DIE ART DES INPUTS</b>	<b>56</b>
1.3.8 KRASHEN UND DER INPUT	56
<b>F. VERFAHREN DER BEDEUTUNGSSICHERUNG IM DISKURS</b>	<b>61</b>
1.3.9 SCHMIDT UND DIE BEWUSSTHEIT	61
1.3.10 MICHAEL LONG UND DIE BEDEUTUNGSAAUSHANDLUNG	63
1.3.10.1 LEHRERFEEDBACK UND KORREKTURVERFAHREN	65
1.3.10.2 FEHLER UND FEHLERKORREKTUR IN SCHRIFTLICHEN ARBEITEN	73
1.3.10.3 FOCUS ON FORM	77
1.3.11 SWAIN UND DER OUTPUT	80
1.3.11.1 AUFGABENORIENTIERTES LERNEN	82
<b>1.4 ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT I</b>	<b>86</b>
<b>2. SPRACHLICHES WISSEN AUS VERSCHIEDENEN PERSPEKTIVEN</b>	<b>93</b>
<b>3. MACHT DER WÖRTER</b>	<b>99</b>
<b>4. AUFBAU DES MENTALEN LEXIKONS</b>	<b>108</b>
4.1 PSYCHOLINGUISTISCHE ASPEKTE DER STRUKTURIERUNG	112
4.1.1 AUFBAU DER LEXIKALISCHEN EINTRÄGE	112
4.1.2 LEXIKALISCHE EINTRÄGE UND IHR VERHÄLTNIS ZUM WISSEN	115
4.2 LERN- UND KOGNITIONSPSYCHOLOGISCHE ASPEKTE DER STRUKTURIERUNG	121
4.3 BEDEUTUNGSTHEORETISCHE ASPEKTE DER STRUKTURIERUNG	128
4.4 SEMANTISCHE ASPEKTE DER STRUKTURIERUNG	133
4.4.1 MERKMALESEMANTIK ALS STRUKTURALISTISCHE SEMANTIK	134
4.4.2 PROTOTYPENSEMANTIK ALS KOGNITIVE SEMANTIK	136
4.4.3 FRAME AND SKRIPT	141
<b>5. ORGANISATION DES MENTALEN LEXIKONS</b>	<b>145</b>

5.1 DIE ATOMKÜGELCHENHYPOTHESE	145
5.2 SEMANTISCHE NETZWERKE	147
<b>6. PRÄFORMIERTE SPRACHLICHE KONSTRUKTIONSEINHEITEN</b>	<b>159</b>
6.1 DIDAKTISCHE ASPEKTE PRÄFORMIERTER SPRACHLICHER KONSTRUKTIONSEINHEITEN	174
6.2 LEXICAL APPROACH	178
6.2.1 TRADITIONELLE METHODEN DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS	180
6.2.2 GEMEINSAMKEITEN DES LEXICAL UND NATURAL APPROACH	184
6.2.3 WORTSCHATZ IM LEXIKALISCHEN ANSATZ	186
6.2.4 ZUR METHODIK DES LEXIKALISCHEN ANSATZES	189
<b>7. ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT II</b>	<b>197</b>
 <b>V UNTERSUCHUNGSDESIGN</b>	 <b>204</b>
<b>1. FACHWISSENSCHAFT – METHODIK – UNTERRICHT</b>	<b>205</b>
<b>2. BEDINGUNGEN UND BESCHRÄNKUNGEN</b>	<b>208</b>
<b>3. PROBLEMATIK DER SPRACHSTANDSERMITTLUNG</b>	<b>210</b>
3.1 KRITERIEN FÜR EINE ERFOLGREICHE SPRACHSTANDSMESSUNG	213
3.1.1 KRITERIEN DER ORGANISATION:	213
3.1.2 KRITERIEN DER VALIDITÄT UND RELIABILITÄT:	214
3.1.3 KRITERIEN DER SPRACHERWERBBEDINGUNGEN	214
<b>4. SPRACHSTANDSERMITTLUNG DURCH DEN DIAGNOSEBOGEN VON HEIDI RÖSCH</b>	<b>219</b>
4.1 KRITERIEN DER ORGANISATION	219
4.2 KRITERIEN DER VALIDITÄT UND RELIABILITÄT	222
4.3 KRITERIEN DER SPRACHERWERBSBEDINGUNGEN	223
4.4 SPRACHSTRUKTURELLE ASPEKTE DES DIAGNOSEBOGENS	225
4.5 WORTSCHATZASPEKTE DES DIAGNOSEBOGENS	230
4.6 FEHLERANALYSE UND STRATEGIEEINSATZ	238
<b>5. ZIELE DER SPRACHFÖRDERUNG – ZU VERMITTELNDE KOMPETENZEN</b>	<b>241</b>
<b>6. HYPOTHESE</b>	<b>241</b>
<b>7. DURCHFÜHRUNG</b>	<b>243</b>
<b>8. KONZEPTION DES LITERARISCHEN SPRACHUNTERRICHTS</b>	<b>248</b>
8.1 LITERARISCHE DIMENSION	250
8.1.1 PHASEN DES LITERARISCHEN SPRACHUNTERRICHTS	250
8.1.2 INTERAKTIVES VORLESEN	253
8.1.3 BUCHAUSWAHL	256
8.2 SPRACHLICHE DIMENSION	257
8.2.1 GRUNDLEGENDE ANSÄTZE	257
8.2.2 FORMELHAFTE WORTMUSTER	260
8.2.3 STOLPERSTEINE UND ROUTINEN	260
8.2.4 MUSTERGELEITETE TEXTPRODUKTION	261
8.3 VERZÄHNUNG DER LITERARISCHEN UND SPRACHLICHEN DIMENSIONEN	263
<b>9. UMSETZUNGSBEISPIEL AM KAPITEL „DER WEIßFAHRER“</b>	<b>266</b>
<b>10. AUSWERTUNG</b>	<b>270</b>
<b>10.1 AUSWERTUNG AUF WORTEBENE</b>	<b>271</b>
<b>10.2 AUSWERTUNG AUF SATZEBENE</b>	<b>273</b>
10.2.1 BILDUNG DER VERBKLAMMER	275
10.2.2 BILDUNG DER INVERSION UND DES NEBENSATZES	276
10.2.3 BILDUNG VON NOMINALGRUPPEN	276
<b>10.3 WORTSCHATZASPEKTE</b>	<b>286</b>
10.3.1 STRATEGIEN	286
10.3.2 WORTARTEN	288
<b>10.4 SPRACHBEWUSSTHEIT</b>	<b>290</b>
<b>10.5 LEHRKRAFTBEFRAGUNG</b>	<b>294</b>

<b>10.6 ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT III</b>	<b>296</b>
<b>11. NACHWORT</b>	<b>302</b>
<b><u>VI VERZEICHNISSE</u></b>	<b><u>306</u></b>
<b>1. ABBILDUNGEN</b>	<b>306</b>
<b>2. LITERATUR</b>	<b>308</b>
<b><u>ERKLÄRUNGEN</u></b>	<b><u>362</u></b>



### III Einleitung

*Sprache beginnt mit dem Erfassen bereits wahrnehmungsgemäß herausgehobener Zustände und Ereignisse. Sprache ist somit die Welt noch einmal.*

Butzkamm (2002: 16)

Mit dieser Arbeit wird der Grundsatz ausgeführt, dass nicht der Grammatik, sondern dem Wortschatz die maßgebliche Rolle beim Spracherwerb zufällt. Das bedeutet, dass Sprache nicht als lexikalisierte Grammatik, sondern als grammatikalisierte Lexik funktioniert (Lewis 1993: vi). Lewis sieht Grammatik als nicht vom Wortschatz logisch abgrenzbar und nicht als das zentrale Element der Sprache (Lewis 2007: vi), sondern als Struktur, die dem Wortschatz unterzuordnen ist. So wird die grundlegende Hypothese aufgestellt, dass grammatische Strukturen induktiv, in kommunikativen Situationen an mehrgliedrigen Sprach-einheiten (Chunks) erkannt, adaptiert und generalisiert werden können. Auf dieser Annahme basiert die Konzeption des Literarischen Sprachunterrichts, die im zweiten Teil der Arbeit vorgestellt wird und auf deren Grundlage die Untersuchung durchgeführt wurde, die sowohl sprachstrukturelle als auch lexikalische Aspekte berücksichtigt.

Diese Konzeption stellt keine Abkehr von kognitiven Ansätzen dar, sondern soll als eine Fusion von kognitiven und kommunikativen Ansätzen (Krashen, Lewis et al.) verstanden werden.

Sprache ist nach neueren Ergebnissen der Erwerbsforschung (Coulmas 1985, Ellis 1997, Edmondson/House 1993, Tomasello 1992/2003 et al.), der Phraseologieforschung (Burger 1973, Coulmas 1981, Donalies 2009, Häcki-Buhofer 2004 et al.) und der Konstruktionsgrammatik ein durchgängig idiomatisch geprägtes System (Coulmas 1985: 48f.). Dass sprachliche Kommunikation einen hohen Anteil an Routinen, Ritualen und wiederkehrenden kontextspezifischen Mustern aufweist, zeigt sich auch an der menschlichen Fähigkeit, in erstaunlich

hohem Tempo sehr komplexe Aussagen zu formulieren. Dies bedeutet, dass die Performanz der Kompetenz voranschreitet. Dies würde nicht gelingen, wenn ein Sprecher „lexikalische Einheiten in bestimmte, durch einfache Regeln manipulierbare, kontextunabhängige syntaktische Formen“ (Siepmann 2007: 62) einsetzen müsste. Somit wird die strikte Trennung von Grammatik und Sprache nach einem words and rules – Modell, die in der Tradition von Strukturalismus und Chomsky steht, diesen neueren Erkenntnissen nicht mehr gerecht.

Ein erfolgreicher Ansatz der Förderung des Zweitspracherwerbs müsste die idiomatiche Prägung der Sprache ernst nehmen und Einheiten oberhalb der Wortebene, also in kollokativen Einheiten, kontextgebunden gelehrt werden. Michael Lewis (1993) plädiert mit seinem lexikalischen Ansatz anstelle einer Konzentration auf die Vermittlung grammatischer Strukturen für den Schwerpunkt auf den Ausbau des Wortschatzes. Dieser ist nicht als Ansammlung von Einzelwörtern zu betrachten, sondern besteht auch aus Ausdrücken, die mehrere Wörter umfassen (Chunks). Auch Willis Edmondson (1999: 237ff.) nimmt in seiner „Routinen-führen-zur-Grammatik“-Hypothese an, dass sich auf der Grundlage der aus der sozialen Umgebung wahrgenommen Routinen ein Sprachkonstruktionssystem entwickeln kann (dazu auch: Edmondson 2003: 206). Das von Lewis favorisierte Lernen nichtanalysierter Phrasen im Zweit- bzw. Fremdspracherwerb wird von vielen Positionen der Zweitspracherwerbsforschung angezweifelt. Der Erwerb von unanalysierten Holophrasen führt nämlich im Zweitspracherwerb nicht unbedingt zu einer automatischen Generalisierungsleistung wie im Erstspracherwerb. Dies liegt zum einen darin begründet, dass beim Zweitspracherwerb bereits angelegte sprachliche Strukturen der Erstsprache vorzufinden sind und zum anderen, dass der Zweitsprachlernende nach einer als erfolgreich empfundenen Kommunikation seine noch defizitäre Sprachkompetenz zielführend und zufriedenstellend wahrnimmt und somit die Gefahr der Fossilisierung besteht. Somit ist es wichtig, die in den Konstruktionen enthaltenen grammatischen Informationen angeleitet aufzubrechen und zu nutzen (Handwerker 2009).

Neben der Forderung nach einem Ansatz, der Sprache kontextgebunden und in komplexeren Konstruktionen vermittelt, muss überprüft werden, ob sich Phraseologismen eignen und welcher Art diese sein müssen, um daran grammatische Strukturen zu erkennen bzw. zu lernen oder ob sie transformationelle Defekte aufweisen, weil sie sich syntaktischen Transformationen entziehen. Das gilt vor allen Dingen für feste idiomatische Ausdrücke. Sie bieten weder die Möglichkeit sie zu passivieren, zu topikalisieren, Adjektive einzuschieben noch einzelne Konstituenten anaphorisch zu pronominalisieren (Burger 2007: 24). Wie sich an folgenden Beispielen zeigt, würden diese Transformationen zur Folge haben, dass Idiome nur noch wörtlich lesbar wären, sprich ihren idiomatischen Charakter verlieren oder gänzlich inakzeptabel würden:

*Er findet immer ein Haar in der Suppe.*

*Immer findet er ein Haar in der Suppe.*

*\*Ein Haar wurde von ihm in der Suppe gefunden.*

*\*Es war ein Haar, das er in der Suppe gefunden hat.*

*\*Er hat ein blondes Haar in der Suppe gefunden.*

*\*Das ist wie ein Haar in der Suppe.*

oder

*mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit*

*\*Die Sicherheit grenzt an Wahrscheinlichkeit.*

Obwohl diese Transformationen grammatikalisch gesehen fehlerfrei sind, entsprechen sie doch nicht dem sprachlichen bzw. semantischen Anspruch eines Muttersprachlers. Die Frage ist also: Wie können Grammatik und Phraseologie interagieren? Vor allem endosememische Phraseologismen, deren Gesamtbedeutung sich aus der Summe der Bedeutungselemente ergibt und zu den Routinen oder Funktionsverbgefügen zu rechnen sind, müssten für Zweitsprachlernende besonders leicht zu erwerben sein. Diese seien nach Burger leicht zu dekodieren und damit in der Rezeption hilfreich, aber schwer zu enkodieren, da sie „nicht vorhersehbare Fixierungen bestimmter Lexemkombinationen darstel-

len“ (Burger 1973: 21ff.), die nicht unbedingt der muttersprachlichen Kombination entsprechen.

Dass sich die Input-Verarbeitung beim Lernen einer Zweitsprache durch das Verwenden von komplexeren Sprachkonstruktionen effizienter gestalten lässt, hat Michael Lewis schon untersucht und damit versucht von der Arbeitsweise des Mentalen Lexikons zu profitieren. An festen Wendungen und Satzteilen sollen grammatische Regelhaftigkeiten identifiziert werden. Wenn ein Lerner erkannt hat, dass ein als Formel angeeigneter Ausdruck (Holophrase) aufspaltbar ist bzw. „eine Position innerhalb eines Ausdrucks variabel besetzt werden kann“ (Siepmann 2007: 63), wird er Generalisierungsstrategien entwickeln und eigene Konstruktionen hervorbringen. In dieser Weise entwickelt sich aus dem reinen „Input“ der „Intake“ (Krashen/Terrell 1983: 21, 103). Einige der Untersuchungsergebnisse von Krashen und Lewis scheinen unwiderlegbar zu sein. In der Zweitsprachförderung konnte sich dieser Ansatz bisher nicht etablieren. Trotzdem möchte ich in meiner Arbeit diese Thesen aufgreifen, verfolgen und sie für die Zweitsprachförderung nutzbar machen.

Die Forderung nach Kontextgebundenheit legt nahe, Texte in der Sprachförderung einzusetzen. Auch hier gibt es seit den 80ern schon verschiedene Konzepte, wie z. B. der „integrative Deutschunterricht“ (Baurman/Hacker 1989, Werlen 1996, Rösch 2008). Immer wieder wurde versucht, die Subdisziplinen des Schulfaches Deutsch miteinander zu verbinden oder wie bei Gerlind Belke literarisches und sprachliches Lernen gerade in der Zweitsprachförderung zu verbinden. Ein klares Konzept, welches das jeweils Spezifische der einzelnen Disziplinen berücksichtigt, ohne den ein oder anderen Aspekt zu vernachlässigen (Rösch 2008: 327), scheint aber noch nicht entwickelt. Die Gefahr dieses Ansatzes liegt im Besonderen darin, Literatur nur als Medium für den Sprachunterricht zu missbrauchen und somit ihren literarisch bildenden Wert in den Hintergrund zu rücken. So schreibt Heidi Rösch: „In der Sprachdidaktik wird Literatur durchaus gerne als Lernmedium verwendet, etwa um grammatische Operationen anzuwenden oder sprachliche Phänomene zu kontextuieren. In den Kon-

kretisierungen sprachdidaktischer Phasenmodelle werden literarische Texte zwar für den Einstieg oder die Exemplifizierung eines Sprachphänomens herangezogen, aber leider wird literarisches Verstehen weitgehend ausgeblendet“ (Rösch 2008: 327). Sprachlich-literarische Bildung kann sich aber nur „aus dem Zusammenspiel einer quantitativ und qualitativ ausgewogenen sprachlich und literarischen Bildung“ (ebd.) ergeben. Dass integrativer Deutschunterricht in mehreren Dimensionen integrativ sein kann, „das Narrative in seiner Brückenfunktion“ (Ehlers 2008: 220) genutzt werden kann, wird an der entwickelten Konzeption des Literarischen Sprachunterrichts ebenfalls gezeigt werden.

Um diesen Lebensweltbezug herstellen zu können, sind bei der Auswahl einer literarischen Grundlage einige Kriterien zu beachten, die auch interkulturelle Aspekte berücksichtigen.

Da der Schwerpunkt der Arbeit auf der Förderung und Diagnose des Wortschatzes liegt, muss ein in diesem Bereich wirksames Diagnoseinstrument gefunden werden. Bei der Suche nach einem solchen ist zu erkennen, dass sich die Sprachstandsdiagnostik im Bereich Wortschatz in einem eher desolaten Zustand befindet. Es stehen zwar einige Wortschatztests zur Verfügung, allerdings zeigen sie linguistisch betrachtet einen mangelhaften Forschungsstand. Dies gilt gerade im Hinblick auf die Differenzierung des rezeptiven, produktiven und potentiellen Wortschatzes von Schülerinnen und Schülern. Meist überprüfen sie bereits vorausgesetzte entwicklungspsychologische Störungen der Sprachentwicklung (beispielsweise der WWT von Christian Glück 2007). In allen verfügbaren Tests ist die Repräsentativität der Wörter relativ zum deutschen Grundwortschatz problematisch. Eine Begründung, warum ein Kind ausgerechnet dieses abgefragte Wort wissen müsste, fehlt gänzlich. Außerdem ist eine Überrepräsentation der Nomen zu verzeichnen, was unbefriedigend ist, da gerade die Begriffe dieser Wortart sehr in einer Abhängigkeit vom soziokulturellen Umfeld eines Kindes stehen. So würden Verben eine verlässlichere Information hinsichtlich lexikalisch-semantischer Kompetenzen zeigen. Darüber hinaus sind Verben syntaktisch verknüpfend und beziehen somit auch einen größeren Kontext ein. Wenn wir die Hypothese ernst nehmen, dass Wortschatz und gramma-

tische Strukturen kaum voneinander trennbar sind, so sind diese auch nicht innerhalb der Diagnose trennbar. Außerdem sollte der Wortschatz in der natürlichen Verwendung von Sprache überprüft werden und unter Einbezug der Erkenntnisse über den Aufbau des Mentalen Lexikons. So bietet sich an, den Diagnosebogen von Heidi Rösch (2003: 66, 2011: 54), der sich grundsätzlich auf die Überprüfung sprachlicher Strukturen konzentriert, mit Elementen aus der Wortschatzdiagnostik zu verzahnen und damit einen umfassenderen Einblick zu gewinnen. Trotzdem wird der Erfolg der zu überprüfenden wortschatzorientierten Förderung in erster Linie am Erwerb grammatischer Strukturen gemessen, da er der Hypothese folgt, dass Wortschatzarbeit zur Ausbildung grammatischer Kompetenz führen kann.

Die Arbeit unterteilt sich in folgende Bereiche. Im ersten Teil werden die theoretischen Hintergründe dargestellt, die sich in sieben Unterkapitel gliedern. Zuerst sollen allgemeine Kenntnisse zum Spracherwerb skizziert werden. Dann folgen eine Auseinandersetzung mit Faktoren, die diesen beeinflussen, und eine Darstellung relevanter Spracherwerbstheorien. Da in vorliegender Arbeit nicht eine wiederholte Aufzählung dieser Theorien erfolgen soll, werden Thesen zu den Einflussfaktoren gebildet und diesen die entsprechenden Spracherwerbstheorien mit behavioristischer, nativistischer und interaktionistischer Ausrichtung zugeordnet. Damit werden, Verbindung, Begründungen und Entwicklungen aufgezeigt, die bis zu didaktischen Konsequenzen führen. Nachdem die Kenntnisse zum Spracherwerb dargelegt sind, stellt das zweite Kapitel sprachliches Wissen aus verschiedenen Perspektiven vor. Die Problematik der Trennung zwischen lexikalischem und grammatischem Wissen soll dann im dritten Kapitel in der Beschäftigung mit dem Wortbegriff aufgelöst werden. Danach folgt aus verschiedenen Perspektiven die Beschreibung von Erklärungsansätzen zum Aufbau des Mentalen Lexikons und zu präformierten sprachlichen Konstruktionseinheiten. Die didaktische Konsequenz aus diesem Wissen findet sich in der Auseinandersetzung mit dem lexikalischen Ansatz von Michael Lewis, womit die theoretischen Hintergründe, auf denen die Förderkonzeption und Untersuchungsfrage basieren abgeschlossen werden.

Das sich darauf begründende Konzept der Literarischen Sprachförderung wird im zweiten Teil der Arbeit innerhalb des Untersuchungsdesigns vorgestellt, ebenso wie das Überprüfungsinstrument, die Untersuchung und deren Ergebnisse.

Mit einem Fazit und Ausblick wird die Arbeit abgeschlossen.

#### Anmerkungen:

1. Die Begriffe „Zweit- und Fremdsprache“ werden im Folgenden klar voneinander abgegrenzt. Da aber in der englischsprachigen Zweit- bzw. Fremdsprachenforschung, diese Unterscheidung meist nicht strikt eingehalten wird (Edmondson 2002: 11) und an einigen Stellen Bezug darauf genommen wird, kann auch hier die strikte Trennung nicht immer eingehalten werden.
2. Steven Krashen (1981) unterscheidet streng zwischen Erwerb (acquisition), der sich durch unbewusste Prozesse auszeichnet, und Lernen (learning), das bewusst erfolgt (dazu auch Edmondson 2000, Bredel 2007, Rösch 2011 u.a.). Ursula Bredel differenziert zwischen Entwicklung, Erwerb, Lernen und Aneignung, da mit diesen Begriffen ganz unterschiedliche Vorstellungen verbunden sind, „welche Parameter beim Aufbau von sprachlichen Kompetenzen eine Rolle spielen“ (Bredel 2007: 79). Trotzdem werden in der vorliegenden Arbeit die Begriffe „Erwerb“ und „Lernen“ meist neutral verwendet.
3. Im Folgenden wird an manchen Stellen von Schülern, Lernern, Lehrern, Didaktikern etc. zu lesen sein. Grundsätzlich sind hier Schülerinnen, Lehrerinnen etc. eingeschlossen. So werden umständliche Formulierungen und grammatisch nicht gesicherte Formen wie „LehrerInnen“ umgangen und bessere Lesbarkeit gewährleistet.

## IV. Theoretischer Hintergrund

### 1. Spracherwerb und sprachlicher Kompetenzaufbau

#### 1.1 Erwerben, lernen, entwickeln, aneignen

Bernt Ahrenholz definiert den Erwerb einer zweiten Sprache als einen psycholinguistischen Prozess, „der die Wahrnehmung und Verarbeitung von Sprache sowie die Planung und Produktion von mündlichen und schriftlichen Äußerungen umfasst“ (Ahrenholz 2008: 65) und der von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird. Im deutschsprachigen Raum wird der Erwerb einer zweiten oder auch dritten Sprache nach den Bedingungen, unter denen er stattfindet, differenziert. Wird eine Sprache innerhalb einer unterrichtlichen Situation d.h. gesteuert erworben, so spricht man von Fremdspracherwerb. Geschieht der Erwerb eher ungesteuert, „in und durch alltägliche Kommunikation ohne expliziten Sprachunterricht“ (ebd.: 64) bezeichnet man ihn als Zweitspracherwerb.

Edmondson/House differenzieren den Begriff Sprache in „'natürliche' und 'künstliche' Sprachen“ (Edmondson/House 2006: 9) und beschreiben im weiteren Verlauf die Problematik der Unterscheidung. Eine absolute Abgrenzung sei aufgrund unterschiedlicher Bedingungen, unter denen Sprache erworben und angewendet wird, nicht möglich. Dies zeigt sich im Schulsystem besonders in den Vorbereitungsklassen, in denen der Zielspracherwerb stark gesteuert gefördert wird und trotzdem von ungesteuerten Situationen begleitet ist. Das Ergebnis ihrer weiteren Überlegungen ist, dass „die Grenzen zwischen Deutsch als Muttersprache, Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache fließend sind“ (ebd.: 11) und so verwenden sie im Rahmen ihrer Einführung das Akronym L2 als Oberbegriff für die beiden Erwerbstypen.

Der Begriff „Second Language Acquisition“ bezieht sich sowohl auf den gesteuerten als auch auf den ungesteuerten Erwerb. Rod Ellis (1997) schreibt dazu: „'Second' can refer to any language that is learned subsequent to the mother tongue. [...] Also, 'second' is not intended to contrast with 'foreign'. [...] 'L2 acquisition', then, can be defined as the way in which people learn a language oth-



er than their mother tongue, inside or outside of a classroom, and 'Second Language Acquisition' (SLA) as the study of this" (Ellis 1997: 3).

Edmondson/House treffen noch eine weitere Unterscheidung innerhalb der Sprachentwicklung (Edmondson/House 2006: 11):

Sprachentwicklung	
Lernen („learning“)	Erwerb („acquisition“)
gesteuert	natürlich
explizit	implizit
bewusst	unbewusst

**Tab. 1: Lernen und Erwerb (Edmondson/House 2000)**

Diese Gegenüberstellung unterscheidet zwischen Lern- und Erwerbsprozessen, nicht aber zwischen Lern- und Erwerbskontexten. Es ist bisher nicht bewiesen, dass im Unterricht keine natürlichen Spracherwerbsprozesse stattfinden. Ebenso wenig ist beweisbar, dass in Alltagssituationen keine explizite Anleitung zustande kommt oder Lernende in außerunterrichtlichen Situationen über die Zielsprache bewusst nachdenken (ebd.: 12). Obwohl hier anzumerken ist, dass je nach Kontext die ein oder andere Form von Sprachentwicklung dominiert.

Ursula Bredel (2007: 79f.) empfiehlt eine Unterscheidung zwischen „Entwicklung“, „Erwerb“, „Lernen“ und „Aneignung“ zu berücksichtigen, da hinter diesen Begriffen ganz unterschiedliche Sichtweisen auf den sprachlichen Kompetenzaufbau verborgen liegen. Diese Sichtweisen sind für die Konzeption von Diagnose- und Förderprogrammen nicht unerheblich. Wird Kompetenzaufbau als Entwicklungsprozess betrachtet, so wird er als automatische Entfaltung angeborener Anlagen verstanden, der seinen Verlauf in festgelegten Phasen bzw. Stufen nimmt. Diese Betrachtungsweise wird auch innerhalb der Identitätshypothese (Corder 1967, Dulay/Burt 1974) postuliert. Aus der Perspektive des Kompetenzaufbaus als Erwerbsprozess liegt die Betonung auf der Bedeutung des Input. Der Input steuert den Spracherwerb und Phasen sind nur für einige Bereiche belegbar. Diese Perspektive zeigt sich auch in den Hypothesen zum Spracherwerb der kommunikativen Ansätze (Krashen, Lewis, Long u.a.).

Wird Kompetenzzuwachs als Lernen angesehen, kann Spracherwerb zielgerichtet und von außen gesteuert werden. Dies ist die Grundannahme für alles schulische Lernen und basiert auf behavioristischen Ansätzen, die auch das Fundament der Kontrastivhypothese (Fries 1945, Lado 1957) darstellen.

Steht die Betonung der Intentionalität und Eigenaktivität des Individuums beim Kompetenzaufbau von Sprache im Vordergrund, wird er als Aneignung verstanden. Kompetenz wird durch selektive Wahrnehmung und Integration von Inhalten in vorhandene Wissenssysteme aufgebaut. Hierbei können Eingriffe von außen sinnvoll sein, wie z. B. die Vorstrukturierung des Inputs, damit Aufnahme und Weiterverarbeitung erleichtert werden. Diese Sichtweise von Kompetenzaufbau korrespondiert mit der Interlanguagehypothese, die kontrastive und nativistische Aspekte in sich subsumiert.

Meist wird in der Sprachdidaktik der Aneignungsbegriff bevorzugt verwendet (Bredel 2007: 80). Ursula Bredel definiert den Kompetenzzuwachs als „Resultat der eigenaktiven Auseinandersetzung mit der umgebenden sprachlichen und nicht-sprachlichen Wirklichkeit. Die Aneignung und Verfügbarkeit sprachlicher Kompetenz ist in hohem Maß Ergebnis der Selbststeuerung, die nicht der Formel „input“ = „output“ unterliegt“ (Bredel 2007: 81).

Heidi Rösch (2011: 13) bezeichnet das Sprachlernen, wie jedes Lernen, als „ein kreativer, individueller und selbstgesteuerter Prozess, der auf der Bildung von Hypothesen und ihrer Erprobung in der Interaktion mit anderen basiert“ (ebd.). Sie vermeidet somit die Unterscheidung zwischen Erwerb und Lernen und spricht von „natürlichem Lernen“, das „selbstverständlich auch im Unterricht“ stattfindet und „konstruktiv im unterrichtlichen Lernprozess integriert werden“ (Rösch 2011: 14) sollte.

Auch Stephan Krashen unterscheidet zwischen Spracherwerb und Sprachlernen und formuliert dies in seiner Monitortheorie. „Sprachenlernen hat nur eine Funktion, als Überwacher oder Monitor“ (Krashen 1982: 10ff. nach Edmondson/House 2000: 285). Nach seiner Aussage kann das mit der Zeit Erlernte nicht als „erworben“ betrachtet werden. Das bedeutet z. B., dass grammatische

Regeln nicht mit der Zeit internalisiert werden und die Sprachproduktion durch sie nicht automatisch gesteuert wird (Krashen 1982: 83). Auch wenn der Verstehensprozess durch grammatisches Wissen gefördert werden kann, kann Grammatik nur für die Selbstkorrektur bei der Sprachproduktion eingesetzt werden (Edmondson/House 2006: 289).

Ob nun Unterscheidungen zwischen Fremd-, Zweit- und Mutterspracherwerb so strikt getroffen werden müssen, ist nicht abschließend diskutiert. Mehrfach bewiesen wurde aber, dass der Verlauf jeglicher Form von Spracherwerb im Wesentlichen von dessen Einflussfaktoren abhängt (Edmondson 1984, Spolsky 1989, Rost-Roth 2001, Riemer 2001, Grotjahn 2003, et al.).

## 1.2 Einflussfaktoren

Der Erfolg von Zweitsprachlernenden fällt meist recht unterschiedlich aus und die erreichte bzw. erreichbare sprachliche Kompetenz variiert stark. Daher scheint der Zweitspracherwerb von gewissen Variablen abhängig zu sein (Kniffka/Siebert-Ott 2009: 58f.). Hierzu finden sich in der Literatur verschiedene Kategorisierungen:

Stefan Jeuk (2010: 37ff.) lehnt sich in der Beschreibung der Einflussfaktoren an den Psycholinguisten Wolfgang Klein an, der die Einflussfaktoren in „Antrieb“, „Sprachvermögen“ und „Zugang“ bündelt (Klein 1992: 43ff.). Jeuk bildet dahingehend die Kategorie der „Motivation“, zu der Interesse, Lernbereitschaft, persönliche Wünsche und emotionale Aspekte gehören. Der Kategorie „Fähigkeit“ rechnet er Intelligenz, schon vorhandenes Sprachwissen, Lernstrategien, Fähigkeit zur Reflexion und das Lernalter zu. Die dritte Kategorie der „Gelegenheit“ füllt er mit den Variablen Zeit, Energie und Kontaktmöglichkeiten, Kommunikationsbedingungen und Unterrichtsqualität bzw. -methodik (Jeuk 2010: 37f.).

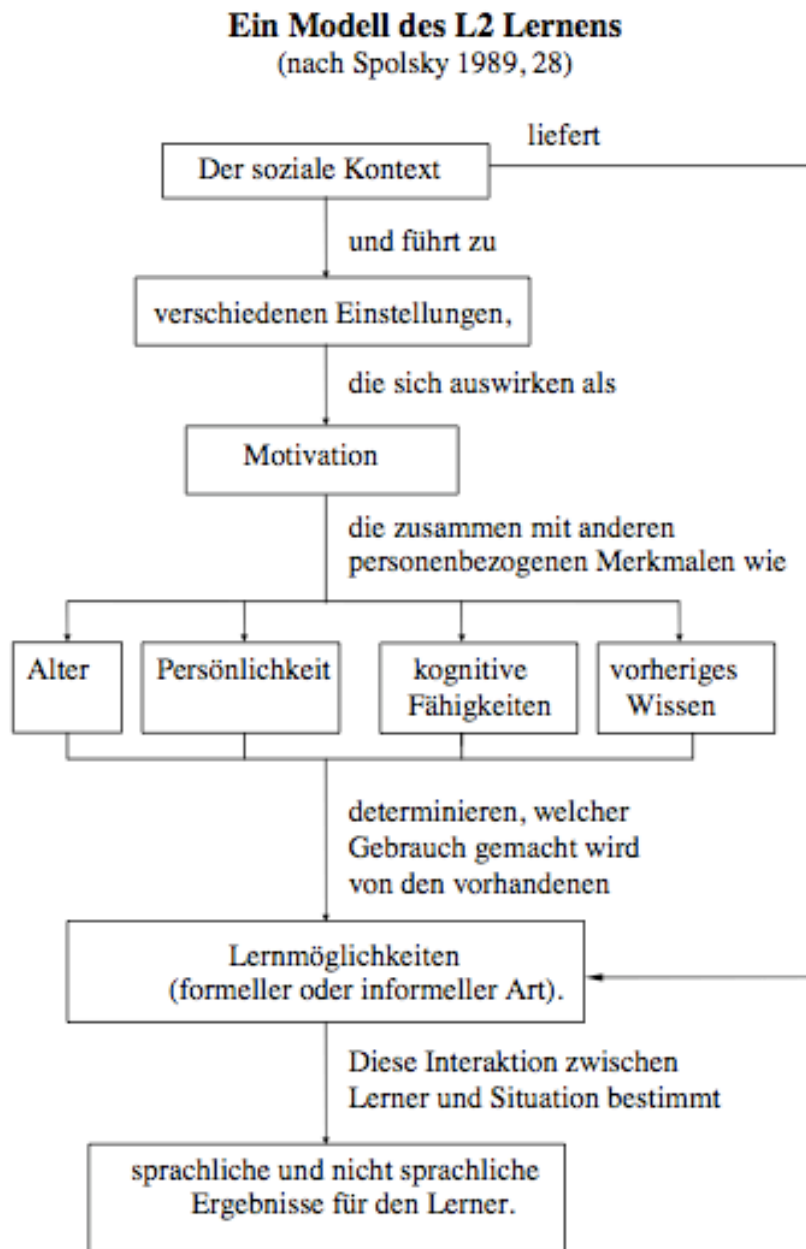
Kniffka/Siebert-Ott unterscheiden die „sogenannten Lernervariablen“ (Kniffka/Siebert-Ott 2009: 59), die jeden Lerner individuell in seinem Lern- und Erwerbsverhalten beeinflussen, in drei Hauptgruppen, den affektiven, kognitiven und sozialen Faktoren:

- Affektive und attitudinale Faktoren, wie Motivation, Ängste, Persönlichkeitsmerkmale und Einstellung zur Zielkultur,
- Kognitive Variablen, wie Sprachbegabung, Intelligenz, Lernstile und Sprachlernerfahrung,
- Soziale Variablen, in denen die soziokulturellen Erfahrungen eines Lernenden subsumiert sind (Kniffka/ Siebert-Ott 2009: 59).

Viele dieser Einflüsse sind direkt beobachtbar, während manches schwierig zu bewerten bleibt.

Eine weitere Möglichkeit ist die Unterscheidung nach Einflussfaktoren, welche die Sprachentwicklung des Individuums beeinträchtigen und denjenigen Faktoren, welche die Qualität des Unterrichts beeinflussen. Bernard Spolsky (1989: 28) entwarf ein Modell des Zweitsprachlernens im gesteuerten sowie im ungesteuerten Erwerbskontext, in dem er versuchte, alle Einflussfaktoren der indi-

viduellen Sprachentwicklung so umfangreich wie möglich zu berücksichtigen. Durch die Linearisierung sei keine Kausalität ausgedrückt, sondern sie stellen den Versuch dar, „Rückkoppelungsschleifen“ (Spolsky 1989: 27) abzubilden.



**Abb. 1: Modell des Lernens (Spolsky 1989: 22)**

Der soziale Kontext besteht aus dem sozialen Status der Mitglieder der Lerngruppen oder dem Lehrer-Lerner-Verhältnis (Edmondson 2002: 24f.). Katharina Kuhs unterscheidet diesen sozialen Kontext innerhalb des schulischen Rahmens und in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

wesentlich präziser und spezifischer. Ihre ermittelten Einflussfaktoren auf die Zweitsprachkompetenz, die dem Begriff „sozialer Kontext“ von Spolsky zuzuordnen sind, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

sozialer Kontext (Spolsky 1989: 22)	
Einflussfaktoren (Kuks 2008: 395ff.)	
Kontakte mit Muttersprachlern und soziale Integration in die Lerngruppe (Kuks 2008: 400f.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ soziometrischer Status der Migrantenschülerinnen und -schüler</li> <li>○ Wohlbefinden in der Klasse</li> <li>○ Einstellungsvariablen</li> </ul>
▼ Akzeptanz, Integration und positive Einstellung	
Inhaltliches, sprachliches und soziales Anforderungsniveau im Unterricht (Kuks 2008: 401f.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ höheres Anregungspotenzial</li> <li>○ Verzahnung von interagierenden und separierenden Unterrichtsformen</li> </ul>
▼ individuell ausgerichtete Förder- und Differenzierungsmaßnahmen in Regelklassen	
Kontextmerkmale von Klasse und Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ethnische, leistungsmäßige und sozioökonomische Zusammensetzung einer Klasse</li> <li>○ Klassengröße</li> <li>○ Unterrichtsbezogene Variablen</li> <li>○ Lehrerverhalten</li> <li>○ Schulpopulation</li> <li>○ Schulische und familiäre Umgebung</li> </ul>
▼ Kumulationseffekte	

**Tab. 2: Zusammenfassung Einflussfaktoren**

Kronig et al. stellen infrage, ob die soziale Integration der Migrantenschülerinnen und -schüler Einfluss auf die Lernfortschritte in deren Deutschkenntnissen nimmt. Sie beziehen sich dabei auf eine Vergleichsstudie zwischen integrierenden und separierenden Schulformen (Kronig et al. 2000: 191f.). Hier wurde gezeigt, dass Migrantenschülerinnen und -schüler in Regelklassen bessere Deutschkenntnisse erwarben als die separierten Schüler, aber nicht unbedingt besser sozial integriert waren. Auch Müller (1997) findet keinen „Zusammenhang zwischen sozialer Integration und Schulleistung“ (Kuks 2008: 401).

Rod Ellis beschreibt ebenfalls diverse soziale Komponenten, welche die Variabilität der Lernersprache beeinflussen (1997: 37). Nach einer Studie von Elaine Taron, auf die sich Ellis bezieht, liegt die Variabilität in der Lernersprache eines Sprechers u.a. auch darin begründet, dass er über verschiedene Stile verfügt (vergleichbar mit Registern (Harris 1968)). Sie beobachtete in einer Untersuchung, dass ein Lerner, der es situativ für notwendig erachtet, seine Aussage bewusst zu gestalten, einen „careful style“ präsentiert (Ellis 1997: 37f.), wohingegen derselbe Lerner bei einer ungeplanten, spontanen Aussage einen „vernacular style“ (ebd.) zeigt. Howard Giles (Ellis 2000: 39) entwarf bezüglich der Entwicklung der Interlanguage die Theorie der Akkommodation. Je nachdem, ob ein Lerner gewillt ist, soziale Zusammengehörigkeit zu unterstreichen oder sich eher von der zielsprachlichen Umgebung abgrenzen möchte, entwickelt er ein höheres oder niedrigeres Sprachniveau. Eine Theorie zur „Pidginization“ im Zweitspracherwerb liefert John Schuhmann in seinem „Acculturation model“. Der Stillstand im sprachlichen Kompetenzaufbau trete dann ein, wenn es einem Lerner nicht gelingt, sich in der zielsprachlichen Gesellschaft zu „akkulturieren“ (Ellis 1997: 41).

Katharina Kuhs nimmt an, dass die einzelnen Faktoren einen Kumulationseffekt im Zusammenwirken „von schulischen, außerschulischen und Schüler bezogenen Variablen“ (Kuhs 2008: 406) ergeben. In welchem Ausmaß die Sprachentwicklung davon beeinflusst ist, ist momentan nur wenig wissenschaftlich belegt (ebd.: 405).

Nach Spolsky (s.o.) liefert der soziale Kontext auf formelle und informelle Art und Weise Lernmöglichkeiten und führt darüber hinaus zu verschiedenen Einstellungen und somit zu mehr oder weniger ausgeprägter Motivation.

Die Psychologen Gardner/Lambert leisteten Pionierarbeit auf dem Weg, das Wesen der Motivation und ihre Auswirkung auf den Spracherwerb zu ergründen (Gardner/Lambert 1959, 1972). Ihre Unterscheidung zwischen instrumenteller und integrativer Motivation (Gardner/Lambert 1972:11) hat die Sicht auf die Rolle der Motivation im Spracherwerb stark geprägt. Instrumentelle Motiva-

tion wird als die Einstellung eines Fremdsprachenlernalers bzgl. der Nützlichkeit einer Sprache gesehen, ist also rein utilitaristischer Natur. Instrumentell motivierte Lernende bemühen sich um eine Sprache, um später aus ihren Sprachkenntnissen Nutzen zu ziehen. Dahingegen wird unter integrativer Motivation die Orientierung des Fremdsprachenlernalers verstanden, die aus seinem Interesse für die Zielsprachenkultur resultiert. C. Ray Graham (1984) beanstandet, die integrative Motivation sei zu breit definiert und differenziert, indem er einen dritten Typus einführt, die assimilative Motivation, die über das Bestreben, sich in eine Zielgruppe zu integrieren hinausreicht und von dem Bedürfnis nach Assimilation mit der Zielgruppe getragen wird.

Die Unterscheidung von instrumenteller und integrativer Motivation wurde in einer Vielzahl von Studien intensiv erforscht und diskutiert (Gardner/Lambert 1972; Lukmani 1972). Gardner et al. nahmen an, dass eine integrative Orientierung für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb besonders bedeutsam sei (Gardner/Lambert 1972: 11). Diese Annahme konnte jedoch nicht durchgehend bestätigt werden. Je nach Forschungskontext kam man zu recht unterschiedlichen bis hin zu widersprüchlichen Ergebnissen (dazu auch Kuhs 2008). Nur in einigen Studien stellte sich eine Überlegenheit integrativer Orientierung heraus, andere Studien deuteten auf die Wichtigkeit instrumenteller Orientierung hin (Riemer 1997: 9ff.). Ob die beiden Motivationstypen überhaupt in ihrer Reinform auftreten oder eher in diversen Mischverhältnissen, bleibt zu klären. Sicherlich sind sie erfolgreichem Lernen zuträglich.

Weitere Studien zu den motivationalen Aspekten liegen von Henning Düwell (1979) vor, der die Zu- und Abnahme an Motivation im schulischen Französischunterricht untersuchte. Seine Ergebnisse zeigen, dass eine Zunahme der Motivation durch Lernfortschritt, Anwendungsmöglichkeiten und Interesse an der Zielsprachenkultur zu erkennen war. Daneben deckte er auch Zusammenhänge mit der schichtspezifischen Herkunft auf: Bei Mittelschicht- und Oberschichtkindern wurde ein höherer Motivationsgrad als bei Unterschichtkindern festgestellt, zudem ist in niedrigeren Schulklassen vermutlich altersbedingt ein höherer Motivationsgrad als in höheren Klassen gegeben.



Spolsky fügt nun additiv weitere personenbezogene Merkmale an, welche die Inanspruchnahme der durch den sozialen Kontext geprägten Lernmöglichkeiten beeinflussen. Hier sei das Alter, die Persönlichkeit, die kognitiven Fähigkeiten und schon bestehendes Wissen zu nennen. Bernt Ahrenholz (2008: 65) fasst diese verschiedenen Faktoren wie folgt zusammen:

- Sprachbezogene Faktoren:
  - Umfang und Art des Inputs
  - Verwendung der Sprache in Interaktion mit Muttersprachlern
  - Verfahren der Bedeutungssicherung im Diskurs und reparative Maßnahmen
  - Art und Umfang gezielter Fördermaßnahmen
  - Sprachliche Wissensbestände der Lerner
  - Grad der typologischen Unterschiede zwischen den beteiligten Sprachen
- Nicht sprachbezogene Faktoren
  - Interne Faktoren
    - Motivation und Einstellung
    - Kognitive Entwicklung
    - Sprachlernfähigkeit
    - Alter
  - Externe Faktoren
    - Handlungsabsichten und -optionen in der Gesellschaft
    - Bildungserfahrung der Familie
    - Wohnsituation
    - Kontaktmöglichkeiten mit Muttersprachlern

Die Einflussvariable Feldabhängigkeit bzw. -unabhängigkeit (Oborne 1990) kann hier noch ergänzt werden. Ahrenholz erfasst sie innerhalb der internen Faktoren mit der Arbeitseinstellung. Es handelt sich bei der Feldunabhängigkeit um die Fähigkeit, sich während der Informationsverarbeitung vom umgebenden Kontext oder Format distanzieren zu können.

Auch die erstmals von der Psychologin Else Frenkel-Brunswik (1949) untersuchte Ambiguitätstoleranz, die Offenheit von Individuen für die Wahrneh-

mung, Verarbeitung und Speicherung mehrdeutiger Informationen (Frenkel-Brunswik 1949: 115), kann diesen internen Faktoren zugerechnet werden, denn es ist ein Charakteristikum, das vermutlich eng mit den kognitiven Fähigkeiten einer Person verknüpft ist (Ries 1997: 87ff.) und entscheidend die Motivation beeinflussen kann. Die Ambiguitätstoleranz kann sich auf einzelne Sachverhalte und Problemstellungen beziehen, kann aber auch bis zur Ethnozentrik reichen.

Als weiteren internen, die Kognition und Sprachlernfähigkeit betreffenden Faktor ist die Fähigkeit zur Kategorisierung zu nennen. Nach Bandura/Jeffrey (1973) wird das Beobachtete in vorgegebene Kategorien notiert. Zu enge oder zu weite Kategorien schränken die Fähigkeit zur Differenzierung ein und ein Sachverhalt kann nicht angemessen beobachtet bzw. bewertet werden.

Die Zweitspracherwerbsforschung wendet sich in erster Linie dem Sprachaneignungsprozess und den an ihm beteiligten Faktoren zu und versucht diese Forschungsergebnisse in Theorien und Modelle zu fassen (Ahrenholz 2008: 65). Einen Versuch, den Spracherwerbsprozess zu beschreiben, liefert Wolfgang Klein (Klein 1987: 11). Er unterscheidet sechs Grundgrößen des Spracherwerbs, die ebenfalls mit dem oben dargestellten Modell von Spolsky verglichen werden können. Hierzu zählt er die schon genannten Voraussetzungen, die Lernende mitbringen:

- das individuelle physische Vermögen,
- den Antrieb als individueller Wille diese zu lernen,
- den Zugang zur Zielsprache

Letzterer ist im Zusammenhang mit Kontaktjahren, Wohn- und Arbeitssituation und den damit gegebenen Interaktionsmöglichkeiten mit Muttersprachlern zu sehen. Diese drei Grundgrößen Vermögen, Antrieb und Zugang finden sich auch bei den von Ahrenholz zusammengetragenen Einflussfaktoren.

Ein neuer Aspekt eröffnet sich mit den drei Grundgrößen, die den Verlauf des Spracherwerbs beschreiben: untersucht wird in diesem Zusammenhang erstens, welche *Strukturen* zuerst erworben werden und in welcher Reihenfolge und zweitens, ob sich das *Tempo* der einzelnen Erwerbsprozesse unterscheidet.

Drittens wird ermittelt, welche Kompetenzen im *Endzustand* erreicht werden und wann oder aus welchem Grund der Prozess hier stagniert.

Die Verteilung der erworbenen bzw. zu erwerbenden Strukturen auf einzelne Erwerbsstufen wurde auf der Basis von umfangreichen Studien sowohl von Zweit- als auch von Fremdspracherwerbsforschern unternommen (Wode 1976, Pienemann 1981/1984/1989/1998, Diehl 2000, Gießhaber 2006, Rösch 2003, Kaltenbacher/Klages 2006). Ziel ist es, universale Entwicklungsstadien im Zweitspracherwerb zu belegen, die jeder Zweitsprachlerner überwinden muss. Dies bedeutet, dass bestimmte sprachliche Strukturen von allen Lernenden in einer festgelegten und vorhersagbaren Reihenfolge erworben werden. Darüber hinaus belegt Pienemann, dass diese Spracherwerbssequenzen nicht dem Einfluss von Unterricht unterliegen und sie nicht übersprungen werden können. Inwieweit hier auf die Geschwindigkeit, in der die einzelnen Sequenzen durchlaufen werden, Einfluss genommen werden kann, ist wiederum von den oben aufgeführten Faktoren abhängig. Auf die hier nur angesprochenen Erwerbssequenzen bzw. Profilstufen wird im weiteren Verlauf der Arbeit noch einmal eingegangen.

Die Einflussnahme der oben aufgeführten Lernervariablen bzw. Einflussfaktoren sind empirisch weitgehend nachgewiesen. Allerdings kann sich in der Unterscheidung von Mutter-, Zweit- oder Fremdspracherwerb die Gewichtung auf einzelne Faktoren verändern oder sich gar der ein oder andere Aspekt ganz verlieren. Maßgeblich an diesen Erkenntnissen ist die Einsicht, dass sprachlicher Kompetenzaufbau Einflussvariablen unterliegt. Diese sind zwar einerseits von der Disposition des Lerners abhängig, andererseits aber, und das ist der wesentliche Aspekt, durch unterrichtliche Konzeptionen, pädagogische, didaktische und methodische Einstellungen und Maßnahmen zu verändern. Dies führt an dieser Stelle zu der Frage, wie diese Variablen durch und im Unterricht positiv beeinflusst werden können.

Die von Jeuk (Jeuk 2010: 37f.) beschriebene Variable der „Motivation“ (Interesse, Lernbereitschaft, persönliche Wünsche und emotionale Aspekte) kann im Unterricht positiv beeinflusst werden, durch ein gesundes Klassenklima, au-

thentische, interessante und die Lernenden ansprechende Unterrichtsthemen und Materialien, die offene Unterrichtsformen und selbstgesteuertes Lernen erlauben. Die Variable „Fähigkeit“ ist retrospektiv nicht beeinflussbar, aber prospektive bedeutet es, die Lernenden zu fördern, neben Sprachwissen auch Lernstrategien und die Fähigkeit zur Sprachreflexion zu entwickeln. Die dritte Kategorie „Gelegenheit“ betrifft besonders die Unterrichtskonzeption und -durchführung. Kontaktmöglichkeiten, Kommunikationsbedingungen, Unterrichtsqualität und -methodik müssen mehrsprachigkeitsadäquat entwickelt, gestaltet und genutzt werden.

Ein inhärentes Problem der Zweitsprachforschung stellt die Faktorenkomplexion dar (Riemer 2008: 11). Das heißt, jeglicher Spracherwerb ist durch multiple Variablen beeinflusst, die sich nicht oder nur schwer eindeutig voneinander trennen oder ausklammern lassen. Dies führt sowohl im Lehren und Lernen als auch in der Untersuchung desselben zu einer generell eingeschränkten Übertragbarkeit (Riemer 2008: 11) und erschwert die isolierte Betrachtung einzelner zu überprüfenden Aspekte.

Trotz möglicher Verschiebungen und Komplexion gelten die Erkenntnisse über die aufgeführten Lernervariablen bzw. Einflussfaktoren als gesichert. Anders verhält es sich im Bereich der Erwerbsforschung, in der viele Aussagen immer noch als rein hypothetisch und weniger als empirische Erkenntnisse betrachtet werden können und eher als Annäherungsversuche bezeichnet werden müssen (mit Ausnahme der Erwerbssequenzen bzw. Profilstufen).

### 1.3 Relevante Spracherwerbstheorien

Sind durch Beobachtungen und Untersuchungen verschiedene den Spracherwerb beeinflussende Variablen erkennbar, so lassen sie sich den Theorien zuordnen, anhand derer die Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten des Zweitspracherwerbs erklärbar werden. Die Bedingungen, unter denen Zweitspracherwerb stattfindet, beinhalten auch die Probleme des Zweitspracherwerbs, die es didaktisch zu bearbeiten gilt. Der Versuch, den jeweiligen Einflussfaktoren entsprechende Theorien zuzuordnen, ist gleichsam der Versuch, die Relevanz dieser Theorien zu begründen, sie zu belegen und darüber hinaus für den Unterricht nutzbar zu machen. Sie können dazu dienen, die Bedingungen des sprachlichen Kompetenzaufbaus zu verstehen und zu optimieren.

Es lassen sich den oben aufgeführten spracherwerbsbezogenen Einflussfaktoren verschiedene Spracherwerbstheorien zuordnen, aus denen wiederum didaktische Ableitungen resultieren. Diese Zuordnungen sind im Folgenden tabellarisch dargestellt. Im weiteren Verlauf werden Thesen zu den Einflussfaktoren formuliert, die dann mit den ihnen zugeordneten Erwerbshypothesen begründet werden. Dies könnte auch als ein gegenseitiges Begründen betrachtet werden.

Wenn im Folgenden die Einflussfaktoren „Grad der typologischen Unterschiede zwischen den beteiligten Sprachen“ der Kontrastivhypothese und „der Einfluss der Sprachstrukturen der Zielsprache“ der Identitätshypothese zugeordnet sind, so geschieht dies im Wissen, dass auch die Interlanguagehypothese diese beiden Faktoren berücksichtigt. Diese Faktoren werden auf die beiden älteren Hypothesen bezogen, da diese sich beinahe ausschließlich auf eine der beiden genannten Einflussgrößen beziehen und die Interlanguagehypothese jene in sich zusammenfasst.

Sprachbezogene Faktoren:	Spracherwerbstheorien	Didaktische Ableitung
Faktoren und Hypothesen bezogen auf den sprachlichen Kompetenzaufbau		
A. Grad der typologischen Unterschiede zwischen den beteiligten Sprachen	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kontrastivhypothese (Fries 1945, Lado 1957)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kontrastive Fehleranalyse (Wardhaugh 1970, Corder 1967)</li> </ul>
B. Sprachstrukturen der Zielsprache	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Identitätshypothese (Dulay/Burt 1974)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Spracherwerbsstufen</li> <li>○ Teachability (pienemann 1987)</li> </ul>
C. Sprachliche Wissensbestände der Lerner	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kontrastivhypothese (Lado 1957)</li> <li>○ Interlanguage-Hypothese (Selinker 1972)</li> <li>○ Schwellenniveau- und Interdependenzhypothese (Cummins 1982)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fehleranalyse (Wardhaugh, 1970; Corder 1967)</li> </ul>
Faktoren und Hypothesen bezogen auf die Interaktion		
D. Verwendung der Sprache in Interaktion mit Muttersprachlern		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Strategien in der Lernersprache (Selinker 1972)</li> </ul>
E. Umfang und Art des Inputs	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Monitorhypothese (Krashen 1985)</li> <li>○ Inputhypothese (Krashen 1985)</li> <li>○ Affektiver-Filter (Krashen 1981)</li> </ul>	
Verfahren der Bedeutungssicherung im Diskurs und reparative Maßnahmen	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Noticing-Hypothese (Schmidt 1990)</li> <li>○ Outputhypothese (Selinger 1977; Swain 1985; 2005)</li> <li>○ Bedeutungsaushandlungshypothese (Long 1985)</li> <li>○ Interaktionshypothese (Long 1985; Allwright 1987)</li> <li>○ Noticing-Hypothese (Schmidt 1990, 2000)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Lehrerfeedback und Korrekturverfahren</li> <li>○ Fehler und Fehlerkorrektur</li> <li>○ Focus on Form</li> <li>○ Aufgabenorientiertes Lernen</li> </ul>
Art und Umfang gezielter Fördermaßnahmen	s.o.	s.o.

**Tab. 3: Korrelation von Einflussfaktoren und Spracherwerbstheorien**

Aus dieser Auflistung zeigt sich bereits, dass der Spracherwerb einen komplexen Prozess darstellt, der sich nicht mit einer einzigen überzeugenden Theorie beschreiben lässt, sondern dass für die einzelnen Teilbereiche des Spracherwerbs verschiedene Theorien formuliert werden müssen, die als gegenseitige Ergänzung betrachtet werden können.

Im Folgenden werden die oben dargestellten Einflussfaktoren mit einer entsprechenden Erwerbstheorie belegt, denen dann didaktische Ableitungen zugeordnet werden.

## **A. Der Grad der typologischen Unterschiede zwischen den beteiligten Sprachen beeinflusst dessen Zweitspracherwerbsprozess.**

Diese These führt zu den Anfängen der Spracherwerbsforschung, zur Kontrastivhypothese und daraus folgende Entwicklungen bis hin zur Interlanguagehypothese, die sich bis heute durchgesetzt hat.

### **1.3.1 Lado und die kontrastive Prognose**

Mit der wegweisenden Arbeit von Robert Lado (1957) wurde der Grundstein zu einer kontrastiven Linguistik gelegt. Sie basiert auf dem linguistischen Strukturalismus und auf einer behavioristischen Sprachauffassung. Diese besagt, dass der Gebrauch sprachlicher Strukturen auf einem Stimulus-/Responseverhalten beruht und nicht kognitiv gesteuert wird. Nach Bausch/Kasper (1979) bildet folgende Überlegung die Basis der Kontrastivhypothese, die auf Beobachtungen des schulischen Sprachunterrichts basiert:

„Die Grundsprache des Lernalters beeinflusst seinen Erwerb einer Zweitsprache in der Weise, dass in Grund- und Zweitsprache identische Elemente und Regeln leicht und fehlerfrei zu erlernen sind, unterschiedliche Elemente und Regeln dagegen Lernschwierigkeiten bereiten und zu Fehlern führen“ (Bausch/Kasper 1979: 5). An diesem Zitat wird deutlich, dass in der kontrastiven Betrachtung auf den Spracherwerbsprozess der Lerner keine relevante Stellgröße darstellt.

Das bedeutet, dass lediglich die Eigenschaften, Strukturen und Regeln der Erstsprache Einfluss nehmen und auf die Zweitsprache übertragen werden. Bei konvergenten Strukturen von Erst- und Zweitsprache führt dies zu einem positiven Transfer, der das Lernen erleichtert. Bei divergenten Strukturen führt dies zu negativem Transfer, einer Interferenz. Dieser muttersprachliche Transfer bildet für Lado den entscheidenden den Zweitspracherwerb beeinflussenden Faktor. In dieser Weise versuchte er, ein linguistisches Konzept zu entwickeln, das Lernschwierigkeiten aufgrund struktureller Beziehungen zwischen Erst- und Zweitsprache voraussagt bzw. Fehlerprognosen ermöglicht, indem es interferenzfreie und interferenzanfällige Bereiche vorhersagt und somit Aussagen über das Lernverhalten getroffen werden können (Kohn: 1990: 2ff.). Gepaart

mit der behavioristischen Sprachauffassung Lados gipfelte sein linguistisches Konzept in der Audiolingualen Methode, den „pattern drills“ im Sprachlabor. Weitere Untersuchungen haben gezeigt, dass nicht alle vorhersagbaren Fehler auch tatsächlich eintreten oder Fehler auftauchen, die nicht auf Strukturunterschieden basieren. So zeigte sich, dass die Kontrastivhypothese den Zweitspracherwerb nicht befriedigend erfasst und der Lerner dabei nicht notwendigerweise auf die Muttersprache zurückgreift. Eingeleitet von Ronald Wardhaugh (1970: 123ff.) geht die kontrastive Prognose in die kontrastive Fehlererklärung über, in der neben Interferenzen auch andere Fehlerquellen in den Fokus rücken.

### 1.3.2 Corder und die Fehleranalyse

In den 60ern und 70ern entsteht die mentalistische Theorie des Erstspracherwerbs (Ellis 1997: 32). Stephen Corder (1967) setzt sich unter dem mentalistischen Einfluss Noam Chomskys für eine neue Betrachtung des Zweitspracherwerbs und der daraus resultierenden Fehler ein. Er war damit wohl der erste, der unter Zurückweisung behavioristischer Lerntheorien und unter Hinwendung zum nativistischen Ansatz, der Fehleranalyse Beachtung schenkte.

„A learner's errors [...] provide evidence of the system of the language that he is using (i. e. has learned) at a particular point in the course (and it must be repeated that he is using some system, although it is not yet the right system). They are significant in three different ways. [...] Thirdly (and in a sense this is their most important aspect) they are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn. It is a way the learner has of testing his hypotheses about the nature of the language he is learning“ (Corder 1967: 167).

Corder kam zu der Vermutung, dass der Lerner einen internen Spracherwerbsmechanismus besitzt, durch den die Reihenfolge, in der sprachliche Strukturen erworben werden, festgelegt ist und dass eine genaue Fehleranalyse Auskunft über diese Reihenfolge geben kann.

Chomsky (1965) entwirft die Dichotomie von Kompetenz (Sprachfähigkeit) und Performanz (Sprachgebrauch), die wiederum an der Dichotomie de Saussures von langue (Sprachsystem) und parole (Sprachverwendung) anknüpft. Er mar-



kiert damit eine neue Entwicklungsstufe der strukturellen Sprachwissenschaft. Auch Corder sieht den Zweitspracherwerb als konstruktiven Prozess des Hypothesentestens innerhalb des Sprachgebrauchs. Fehler verweisen auf den Stand des Erwerbsprozesses. Sie deuten aber auch auf die vom Lerner Kraft seiner Intelligenz aufgestellten Hypothesen bzgl. sprachstruktureller Lösungen hin und seine daraus entwickelten Strategien.

„The simple form of presenting a certain linguistic form to a learner in the classroom does not necessarily qualify it for the status of input, for the reason that input is ‘what goes in’ not what is available for going in, and we may reasonably suppose that it is the learner who controls this input, or more properly his intake“ (Corder 1967: 165).

Das bedeutet, der Input, mit dem Lernende im gesteuerten Zweitspracherwerb in Form von angebotenem Material konfrontiert werden, kann nicht von außen gesteuert werden, sondern wird von ihnen gefiltert. Der von ihnen kontrollierte Input wird zum „Intake“. So nutzen Lernende auf jeder Entwicklungsstufe ein bestimmtes Sprachsystem, das sich sowohl von der Erstsprache als auch von der Zweitsprache unterscheidet (Corder 1967: 166). Auf diesen Überlegungen basiert Corders Unterscheidung zwischen systematischen Kompetenz- und unsystematischen Performanzfehlern. Als Kompetenzfehler werden Fehler bezeichnet, die aus noch nicht gelernten oder missverstandenen Strukturen resultieren und damit Aufschluss über die Übergangskompetenz geben. Kompetenz beinhaltet demnach „das im Spracherwerbsprozess erworbene (unbewusste) mentale Wissen über die jeweilige Muttersprache, über das ein idealer Sprecher einer homogenen, d. h. von dialektalen oder soziolektalen Sprachvarianten freien Sprachgemeinschaft verfügt“ (Bußmann 2002: 396). Performanzfehler hingegen können vom Lernenden selbst erkannt und korrigiert werden, sobald sie ihm bewusst gemacht werden. Sprecher sind im Rahmen der Performanz in der Lage, „eine prinzipiell unendliche Zahl von Äußerungen hervorzubringen und zu verstehen, Urteile über die Grammatikalität von Sätzen, über Mehrdeutigkeiten und Paraphrasebeziehungen abzugeben“ (Bußmann 2002: 396).

Da nach Corder die Fehler Aufschluss über den Entwicklungsstand des Lerners geben, entwirft er (1973) zur Beschreibung von Fehlern eine Matrix, mit der vor allem Abweichungen innerhalb der Satzebene gut erfassbar sind (Kniffka 2006: 79ff.). Auf diese Matrix wird im weiteren Verlauf der Arbeit nochmals Bezug genommen.

Damit widerspricht Corder nicht der These, dass viele Fehler auf Interferenzen zurückzuführen sind. Vielmehr wird die Sicht darauf verändert. Denn nach Corder greift der Lerner immer wieder auf schon bestehende Muster aus dem Erstspracherwerb zurück und testet nur dort Hypothesen, wo zwischen Erst- und Zweitsprache Kontraste auftauchen. „Lerner entwickeln im Prozess der Aneignung ihre eigenen sprachlichen Systeme. Diese bezeichnet Corder (1973) als „idiosyncratic dialects“ “ (Kniffka/Siebert-Ott 2009: 44). Diese Perspektive Corders führte zur Weiterentwicklung der kontrastiven Fehleranalyse in die Richtung einer Lernersprachenanalyse.

## **B. Die Sprachstrukturen der Zielsprache beeinflussen den Spracherwerb der Lerner.**

Diese These kann zunächst durch die Identitätshypothese gestützt werden und führt darüber hinaus zu der Annahme, dass sich der Zweitspracherwerb in Erwerbssequenzen vollzieht, die allein von den Strukturen der Zielsprache abhängig sind.

### **1.3.3 Dulay/Burt und die Identitätshypothese**

Ausgehend vom nativistischen Erklärungsmodell für den Erstspracherwerb, wurde von Heidi Dulay und Martina Burt in den 60er Jahren die Identitätshypothese als Erklärungsansatz für den Zweitspracherwerb formuliert. Diese besagt, dass der Erwerb der Zweitsprache „isomorph“ zum Erwerb der Erstsprache verlaufe: Der Lerner aktiviert in beiden Fällen angeborene mentale Prozesse, „die bewirken, dass die zweitsprachlichen Regeln und Elemente in der gleichen Abfolge erworben werden wie die grundsprachlichen“ (Bausch/Kasper 1979: 9). Daraus kann abgeleitet werden, dass die Spracherwerbsstufen durch die Zielsprache reguliert sind (ebd.).

Wie auch die Interlanguagehypothese basiert die Identitätshypothese auf dem nativistischen Ansatz Noam Chomskys und beruht auf der Annahme, dass jeder Mensch einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus (LAD) habe und dass alle menschlichen Sprachen gemeinsamen grammatischen Prinzipien folgen (Universalgrammatik), die allen Menschen angeboren sind. Erst- und Zweitsprache besitzen die gleichen grammatischen Universalien, die genetisch im Menschen schon verankert sind, was wiederum impliziert, dass eine Einflussnahme der Erst- auf die Zweitsprache nicht von Bedeutung sein kann.

Von der Annahme, dass ein Zweitsprachlerner angeborene mentale Prozesse aktiviert, die bewirken, dass die zweitsprachlichen Strukturen in der gleichen Abfolge erlernt werden wie die erstsprachlichen, kann die Verbindung zu Cor-der und Selinker aufgezeigt werden. In der Identitäts- und Interlanguagehypothese wird der Spracherwerb als kreativer kognitiver Prozess betrachtet, in dem der Lernende systematisch Hypothesen bildet, überprüft und revidiert. Durch diesen andauernden Überprüfungs- und Anpassungsprozess entwickelt sich das Zweitsprach-System des Lernalters immer mehr in Richtung des tatsäch-

lichen Zielsprach-Systems. Dulay/Burt sprechen hier von „creative construction“ (Dulay/Burt 1974: 95f.).

Des Weiteren ermittelten sie in mehreren Studien intralinguale Prozesse, bei denen sie Ähnlichkeiten mit erstsprachlichen Fehlern („goofs“) aufdeckten. Damit zeigen sie, dass die Fehler im Zweitspracherwerb, ebenso wie Fehler beim Grundsprachenerwerb, von der Struktur der Grundsprache determiniert werden und nicht durch die Struktur der Zweitsprache bedingt sind. „It is the L2 system rather than the L1 system that guides the acquisition process“ (Dulay/Burt 1974: 95).

Beispiele von Fehlern, die im Erst- und Zweitspracherwerb vorkommen (ebd.):

- Übergeneralisierungen von korrekt gelernten Regeln
- Simplifizierung eines komplexeren Regelsystems auf eine Regel, z. B. wird nur ein Artikel verwendet oder die Beugung der Adjektive vernachlässigt.
- Minimierung von Satztypen, z. B. bei Fragen durch Intonation
- die Regularisierung der Zweitsprache durch das Ersetzen unregelmäßiger Formen durch regelmäßige, z. B. \*er liefte
- Reduktion grammatischer Markierungen, z. B. durch Auslassung von Endungen (\*ich spiel).
- Doppelte Markierungen

Dulay/Burt zeigen, dass die Erstsprache beim Erwerb der Zweitsprache kaum Einfluss nimmt, erkennen aber an, dass sich nicht alle Fehler nur aus der Zweitsprache heraus erklären lassen. Denn auch sie schreiben etwa 5 Prozent der untersuchten Fehler direkt dem Einfluss der Erstsprache zu.

„Inzwischen dürfte weithin akzeptiert sein, dass sowohl die klassische Kontrastivhypothese (s. Lado 1969) als auch die ausschließlich auf die Zielsprache orientierte Identitätshypothese (s. Dulay & Burt 1974) den komplexen Verhältnissen nicht gerecht werden. Aus funktional-pragmatischen Analysen der Lernersprache schält sich mittlerweile die Erkenntnis heraus, dass die Struktur der Zweitsprache die Erwerbsrichtung und -abfolge entscheidend beeinflusst, dass aber tiefer liegende mentale Strukturierungsprinzipien der Erstsprache auf die

Prozessierung der Zweitsprache durch die Lerner einwirken (am Beispiel des Transfers jugendlicher Türkischlernender s. Grieshaber 1990)“ (Grieshaber 2006: 5).

Es liegt nahe, die Interlanguagehypothese als Verbindung zwischen Identitäts- und Kontrastivhypothese zu betrachten. Heidi Rösch (2011: 24f.) erachtet dies aber aufgrund der unterschiedlichen theoretischen Fundierungen der beiden früheren Theorien als wenig sinnvoll. Basieren doch die Kontrastivhypothese auf dem behavioristischen Ansatz und die Identitäts- sowie die Interlanguagehypothese auf dem nativistischen. Sie sieht in der Interlanguagehypothese eher eine Weiterentwicklung der Identitätshypothese (Rösch 2011: 25). Die Diskussion der beiden Hypothesen hat deutlich gemacht, dass Corder sich sehr wohl auf die kontrastive Fehlerprognose bezieht, darauf aus seiner nativistischen Sichtweise reagiert und somit eine Verbindung zur Interlanguagehypothese herstellt.

### **C. Die sprachlichen Wissensbestände der Lerner beeinflussen den Zweitspracherwerbsprozess.**

Diese These führt zur Interlanguagehypothese, die die beiden vorherigen gewissermaßen in sich integriert. Cummins bestätigt ebenfalls diese Behauptung, indem er auf Interdependenzen zwischen dem Entwicklungsstand der Erst- und Zweitsprache hinweist. Darüber hinaus führt die Annahme, die Interlanguage sei ein instabiles, sich entwickelndes System, zur Frage nach ihren Entwicklungsstufen.

#### **1.3.4 Selinker und die Interlanguage**

Larry Selinker bezieht sich ebenfalls direkt auf die mentalistische Auffassung des Erstspracherwerbs (Ellis 1997: 33). Er stellt in seinem Aufsatz „Interlanguage“ (1972) sein Lernersprachenkonzept vor und schafft damit den Begriff der „Interlanguage“, der sich im Laufe der Zeit in der Forschung etabliert (Kniffka/Siebert-Ott 2009: 44). Während nach der Kontrastivhypothese ein Sprachtransfer zwischen Erst- und Zweitsprache stattfindet, was in der Interlanguagehypothese als einer der psycholinguistischen Prozesse Berücksichtigung findet, so stehen in letzterer die Bedingungen im Fokus, die den Spracherwerb begünstigen oder verhindern. Die Interlanguagehypothese beschreibt den Prozess des Zweitspracherwerbs, in dem der Lerner ein eigenes sprachliches System entwickelt, das als dynamisches System charakterisiert werden kann und Merkmale der Erstsprache, Merkmale der Zweitsprache, „sowie eigenständige, von Grund- und Zweitsprache unabhängige sprachliche Merkmale aufweist“ (Bausch/Kasper 1979: 15). Man spricht auch von „lernersprachspezifischen“ Merkmalen (Kniffka/Siebert-Ott 2009: 45). Damit erhält die Lernersprache einen eigenen anerkannten Status als kompetentes System.

Dies korrespondiert auch mit der eingangs skizzierten Auffassung von Ursula Bredel, dass sprachlicher Kompetenzaufbau ein eigenaktiver, selbstgesteuerter Aneignungsprozess ist, der in einer ganz bestimmten Lernumgebung stattfindet.

Nach Rod Ellis (1997: 33f.) und Edmondson/House (2006: 232) zeigt die Interlanguage folgende charakteristische Züge:

- Sie besitzt Systematizität.

Der Lerner entwickelt eine aus abstrakten Regeln bestehende, mentale Grammatik, „... a system of abstract linguistic rules which underlies comprehension and production of the L2“ (Ellis 1997: 33).

- Ihr Charakter ist transitorisch und instabil.  
„The learner's grammar is transitional. Learners change their grammar from one time to another by adding rules, deleting rules, and restructuring the whole system. This results in an interlanguage continuum“ (ebd.).
- Sie weist eine gewisse Eigenständigkeit gegenüber der Grund- und Zielsprache auf und ist permeabel. „... the grammar is open to influences from the outside (i.e. through the input). It is also influenced from the inside“ (ebd.).
- Eine weitere Eigenschaft ist ihre Variabilität. In diesem Aspekt gehen die Meinungen auseinander. Ein Argument für die Variabilität ist, dass Lerner in jedem Entwicklungsstadium konkurrierende Regeln entwickeln. Das bedeutet zum einen, dass das lernersprachliche Wissen eines Lerners in unterschiedlichen Kontexten variiert, zum anderen dass die unterschiedlichen Lernersprachen unterschiedlicher Lerner derselben Zielsprache auf derselben Erwerbsstufe ebenfalls variieren können. Andere sehen Variabilität als einen Teil der Performance an und nicht als Kompetenz, da sie die individuellen Systeme der Interlanguage als homogene Systeme betrachten und Variabilität als Fehler der Lerner (Ellis 1997: 34).
- Als letztes Charakteristikum der Interlanguage sind die Lern- und Kommunikationsstrategien zu nennen, die Lerner entwickeln, um ihre Interlanguage weiterzuentwickeln oder kommunikative Situationen zu bewältigen. (Auf die Unterscheidung und Definition dieser beiden Strategietypen wird im Kapitel 1.3.7 ausführlich eingegangen.)

Kniffka/ Siebert-Ott und Ahrenholz sprechen auch von einer Eigendynamik (Kniffka/Siebert-Ott 2009; Ahrenholz 2008). Der Lerner erschließt sich das sprachliche System schrittweise. So bildet er Hypothesen aus, die er im Laufe der Zeit erprobt, schließlich revidiert oder anpasst (Kniffka/ Siebert-Ott 2009: 46).

Ein weiteres wichtiges Konzept der Interlanguage, das Ellis (1997: 34) unter den Merkmalen der Interlanguage aufführt, ist die Fossilisierung. Dies sind Sprachformen, die nicht der Norm der Zielsprache entsprechen, jedoch vermutlich aufgrund von sozialen und affektiven Faktoren stabile Elemente der Interlanguage bleiben (Edmondson/House 2006: 233).

„Sie sind eine Art 'Stillstand', durch den bestimmte Eigenschaften der Interlanguage trotz intensiven Unterrichts oder jahrelangen Aufenthalts in der Zielsprachlichen Umgebung erhalten bleiben. Soziale und affektive Faktoren spielen dabei wahrscheinlich eine wichtige Rolle“ (Edmondson/House 2006: 233).

Selinker geht sogar davon aus, dass etwa nur fünf Prozent aller Lerner eine den Muttersprachlern ebenbürtige Sprachkompetenz entwickeln. Die meisten Lerner bleiben auf einem fossilisierten Niveau stehen (Ellis 1997: 34). Hier besteht die Gefahr des Backsliding (ebd.) und der Lerner sinkt auf ein längst überwundenes Niveau wieder ab. Dieses Zurückgleiten auf eine niedrigere Erwerbsstufe muss nicht zwangsläufig Ergebniss der Fossilisierung sein. Sie kann auch als typischer Prozess innerhalb der Interlanguage betrachtet werden, der mit dem u-förmigen Verlauf des Spracherwerbs (Bredel 2007) zusammenhängt. Das bedeutet, dass innerhalb des Prozesses der Hypothesengenerierung und des Testens Fehler auftauchen, die zuvor durch die holistische Reproduktion innerhalb einer früheren Erwerbsphase nicht auftraten.

Mit diesem Ansatz entwickelt Selinker Corders Sicht auf die Fehlerhaftigkeit der Zweitsprache weiter. Selinker unterscheidet in den Äußerungen der Lernenden zwischen Fehlern auf der einen und Lern- und Kommunikationsstrategien auf der anderen Seite, sowie Übergeneralisierungen bzw. Überdehnungen. Der Erwerbsprozess kann als Ausdifferenzierung eines eigenen instabilen Regelsystems verstanden werden (Grießhaber 2010), das auf fünf zentralen psycholinguistischen Prozessen beruht:

- Transfer aus anderen Sprachen: Dieser Prozess ist wirksam, wenn nachweisbar ist, dass Strukturen oder Elemente der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen wurden.



- Transfer aus der Lernumgebung bzw. der Übung: Unter diesen Punkt fallen die Anwendungen bestimmter Strukturmuster, die aufgrund des benutzten Übungsmaterials von den Lernenden erworben wurden.
- Entwicklung von Lernstrategien: Lernende bilden, überprüfen und revidieren die Strategien ihrer Interlanguage.
- Entwicklung von Kommunikationsstrategien: Diese Strategien werden als Hilfe in konkreten Kommunikationssituationen eingesetzt.
- Übergeneralisierungen: Korrekt erworbene Regeln werden in Bereiche übertragen, wo sie nicht gültig sind (Edmondson/House 2000: 233).

Auf die Strategiebildung der Lerner wird mit Bezug auf die vierte These im Folgenden noch ausführlich eingegangen.

Die Interlanguagehypothese hat sich bis heute durchgesetzt (Rösch 2011: 24). Sie bietet auf der Basis von mentalistischen Theorien und kognitionspsychologischen Erkenntnissen eine mögliche Beschreibung, wie der Zweitspracherwerb erfolgen kann. Von den Mentalisten wurde die Annahme übernommen, dass der Mensch einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus (language acquisition device, LAD (Chomsky 1959)) besitzt. Auf der Basis der Kognitionspsychologie wurde die Entwicklung der Lern- und Kommunikationsstrategien entworfen.

Trotzdem lässt auch die Interlanguagehypothese noch einige Fragen unbeantwortet, z. B. wann Input zum Erwerb beiträgt und wann nicht. Warum Lerner manchmal als Kommunikationsstrategie den Transfer aus der L1 einsetzen und manchmal die Übergeneralisierung? Oder warum der Spracherwerb der meisten Lerner auf irgendeiner Erwerbsstufe fossilisiert (Ellis 1997: 34). Diesen Fragen gilt es im weiteren Verlauf noch nachzugehen.

Somit bestätigt die Interlanguagehypothese die einleitende These, dass die bestehenden sprachlichen Wissensbestände und der Grad der typologischen Unterschiede zwischen den beteiligten Sprachen den Spracherwerb des Lernalters beeinflussen, wobei die Interlanguagehypothese diese Sicht öffnet, auf weitere Einflüsse verweist und den Lerner selbst in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt.

### 1.3.5 Cummins und die Interdependenz

Einen ganz anderen Fokus richtet Cummins 1979 auf den Einfluss sprachlicher Wissensbestände des Lerners, als er auf der Basis von Ergebnissen aus Studien zu bilingualen Erziehungsprogrammen die Interdependenz und Schwellenniveauhypothese formulierte. Besonders zwei Untersuchungen spielen dabei eine besonders große Rolle: das „Immersionsprogramm in Canada“, und das „Submersionsprogramm in Schweden“.

Ziel des Immersionsprogrammes war es, die Kinder ganz in die Zweitsprache eintauchen zu lassen und so der anglophonen Mehrheitsbevölkerung in Kanada eine L1-adäquate Kompetenzentwicklung im Französischen zu ermöglichen. Hierfür wurde zunächst der Unterricht in Vorschule und Klasse eins nur auf Französisch erteilt und erst ab Klasse zwei täglicher Englischunterricht eingeführt, der dann an Umfang mehr und mehr zunahm. Erstaunlicherweise nahm die Muttersprache trotz Vernachlässigung keinen Schaden und die Kinder entwickelten gerade im Bereich des Lesens und Schreibens annähernd muttersprachliche Kompetenz.

„Wenn der Gebrauch bestimmter Sprachfunktionen sowie die Entwicklung des Wortschatzes und der Begriffe in der S1 von der außerschulischen Umwelt des Kindes in großem Maße begünstigt werden, [...], dann wird dieses intensive Kennenlernen der S2 in der Regel zu einer hohen Kompetenz in der S2 führen, ohne daß ihre Kompetenz in der S1 verringert wird“ (Cummins 1989: 32).

Skutnabb-Kangas/Toukomaa untersuchten in einer Studie (1977) zur Sprach- und Schulentwicklung von finnischen Kindern in schwedischen Schulen ohne muttersprachlichen Unterricht das Submersionsprogramm. Die finnischen Kinder wurden in der Mehrheitssprache Schwedisch unterrichtet und bekamen keinen muttersprachlichen Unterricht. Das hatte zur Folge, dass die Muttersprache der Migrantenkinder über sechs Schuljahre hinweg völlig unterentwickelt blieb und die Zweitsprache sich kaum besser entwickelte. Daraus folgerte Cummins, dass je besser die Muttersprache entwickelt sei, desto höher könne die Kompetenzentwicklung in der Zweitsprache ausfallen (Cummins 1979: 197ff.).

Cummins (ebd.) schließt weiter auf eine Wechselwirkung zwischen sozio-kulturellen und linguistischen Faktoren (sowie Unterrichtsfaktoren), die die kognitive Entwicklung beeinflussen. Er entwickelt den Begriff der „kognitiv-akademischen Sprachfähigkeit“ (CALP) für die Fähigkeit, Denkprozesse in Sprache auszudrücken. Sie entspricht den sprachlichen Fähigkeiten der Bildungssprache (Cummins 1979: 397; 2000: 3) und beschreibt die schulbezogenen kognitiven Sprachkenntnisse (ebd.). Mit dieser Theorie versucht er eine Erklärung für die häufig auftretenden schulischen Schwierigkeiten von Kindern zu finden, die in der Zweitsprache unterrichtet werden. Schulische Kommunikation und fachliches Lernen finden in der Bildungssprache statt und sind daher von zentraler Bedeutung für den Schulerfolg (Leisen 2011: 12). Dies erklärt, warum sie die kognitive Entwicklung so stark beeinflussen können, denn fehlen die sprachlichen Mittel zur schulischen Kommunikation, kann keine Förderung stattfinden. Andererseits ist nach Cummins nicht entscheidend, in welcher Sprache die „CALP“ entwickelt ist. Entscheidend sei nur, dass diese Kompetenz überhaupt vorhanden sei, da erst durch die Ausbildung dieser Fähigkeit abstrakte, nicht situative Inhalte zu verstehen und darzustellen seien. Somit ist CALP nicht nur eine sprachliche Kompetenz, sondern „eine sprachübergreifende Fähigkeit“ (Belke 2006: 843). Von diesen schulbezogenen Kenntnissen grenzt Cummins die „Basic Interpersonal Communicative Skills“ (BICS) ab (Cummins 1978: 397). Sie beschreiben die sprachlichen Fähigkeiten in der Alltagskommunikation und im interpersonalen Bereich und sind kontextabhängig. Diese Fähigkeit entwickelt sich bei Kindern mit täglichem Zweitsprachkontakt relativ schnell.

Des Weiteren folgert Cummins aus den Ergebnissen seiner Untersuchung, dass die Kompetenz in der Muttersprache ausschlaggebend für die Entwicklung dieser „kognitiv-akademischen Sprachfähigkeit“ in der Zweitsprache ist. Das Kompetenzniveau, welches in der Zweitsprache erworben wird, hängt also auch davon ab, welches Kompetenzniveau das Kind in der Muttersprache zu Beginn des Zweitspracherwerbs erreicht hat (ebd.). In der Folge dieser Unterteilung in die beiden Varietäten Bildungs- und Alltagssprache beschreibt Cummins in seiner zweiten Hypothese drei „Schwellen“ der Zweisprachigkeit, die durch zwei

„Schwellenwerte“, nämlich der Erstsprach- und der Zweitsprachkompetenz, beeinflusst werden (Cummins 1982: 34ff.).

Auf der ersten Schwelle sind beide Sprachen nur auf einem niedrigen Kompetenzniveau ausgebildet. Hier spricht er von „Semilingualismus“ (Cummins 1979: 38).

Auf der zweiten Schwelle ist in einer der beiden Sprachen eine hohe Kompetenz entwickelt. Hier spricht er von einer Dominanten Zweisprachigkeit. Auf der dritten Schwelle ist eine hohe Kompetenz in beiden Sprachen entwickelt.

Wird nur die erste Schwelle erreicht, sind mit ihr negative Effekte für die kognitive Entwicklung des Kindes verbunden, auf der zweiten Schwelle zeigen sich keine Auswirkungen und auf der dritten Schwelle sind positive Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung möglich (Cummins 1979: 38). Positive Effekte zeigen sich also erst dann, wenn das Kind „ein gewisses Minimum bzw. eine bestimmte Schwelle an Kompetenz in einer zweiten Sprache erworben hat“ (Cummins 1979: 38).

Die Interdependenz- und die Schwellenniveauhypothese stellen die Bedeutung der Muttersprache für den Zweitspracherwerb und damit die Bedeutung der sprachlichen Wissensbestände des Lerners ganz deutlich heraus. Dies richtet eindeutig den Fokus auf die Förderung und Würdigung der Muttersprache. Die beiden Hypothesen greifen damit Grundzüge der Kontrastivhypothese auf und spezifizieren diese, indem sie die Auswirkungen der Kompetenz und des Kompetenzaufbaus in der Erstsprache konkretisieren. Vor allem konnte empirisch belegt werden, dass eine Korrelation zwischen beiden besteht, wenn auch nicht in Bezug auf die Vorhersehbarkeit von Fehlern, wie sie die Kontrastivhypothese noch postuliert. Das Bild der Schwellen und Entwicklungsstufen findet sich auch in anderen Untersuchungen wieder, die nun im Weiteren beschrieben werden.

#### **1.3.6 Spracherwerbsstufen**

Auch wenn Wilhelm Grießhaber zu Recht annimmt, dass die sich ausschließlich auf die Zielsprache konzentrierende Identitätshypothese zu kurz greift, liefert sie doch die Grundlage zur Erforschung der Erwerbssequenzen. Umfangreiche Studien im Bereich des Erst- und Zweitspracherwerbs (Wode 1976, Pienemann 1981/1984/1989/1998, Diehl 2000, Grießhaber 2002/2009, Rösch 2003, Kal-

tenbacher/Klages 2006) wurden dazu durchgeführt. Nun soll hier auf die oben angesprochenen Erwerbssequenzen bzw. Profilstufen noch einmal näher eingegangen werden.

Wilhelm Grieshaber ermittelt aus den Daten seines Verfahrens, einer syntaktisch fundierten Profilanalyse, das Sprachprofil von Probanden, das auf vier Profilstufen beruht. Diese Profilermittlung basiert zunächst „auf den Arbeiten des Wuppertaler ZISA-Projekts zum Erwerb des Deutschen durch ArbeitsmigrantInnen aus der Romania“ (Grieshaber 2006: 7). „Mit der Profilanalyse wird ermittelt, an welchem Punkt des Erwerbsprozesses sich ein Proband befindet. Es lässt damit Rückschlüsse auf den erreichten und den noch zu bewältigenden Sprachstand im Bereich syntaktischer Strukturen zu“ (Grieshaber 2006: 7).

Das Verfahren stützt sich auf spontansprachliche Daten, die in möglichst alltagsnahen Gesprächen erhoben wurden (ebd.). Es basiert auf den Ergebnissen einer Longitudinalstudie, die von Meisel, Clahsen und Pienemann (1979) durchgeführt wurde und aus deren Analyse die Erwerbsreihenfolgen der syntaktischen Strukturen ermittelt wurden. Der Erwerb dieser Strukturen zeigt sich in einer vom einzelnen Lerner unabhängigen Reihenfolge (Grieshaber 2006: 8) und entwickelt sich von bruchstückhaften Äußerungen bis hin zur korrekten Bildung von Nebensätzen (cf. Tab. 4 (Grieshaber 2009: 129)).

„Als zentrale Größe dieser invarianten Erwerbsreihenfolge bestimmten sie die Stellung des Verbs in der Äußerung“ (Grieshaber 2006: 8).

Die Profilanalyse wurde später modifiziert (vereinfachter Profiltbogen (2002) und sollte zur Ermittlung des Sprachstands von Migrantenkindern bei der Einschulung eingesetzt werden, um die besonders förderungsbedürftigen Kinder zuverlässig und schnell ermitteln zu können (Grieshaber 2006: 12).

Wilhelm Grieshaber forscht auf diesem Gebiet weiter und fügt den bisherigen vier ermittelten Profilstufen noch zwei weitere hinzu, das Einsetzen eines Nebensatzes als fünfte Stufe (z. B.: Sie hat im Sprachkurs, *den sie besucht hat*, viel gelernt.) und das Einsetzen eines erweiterten Partizipialattributs (z. B.: Sie hat in dem von ihr besuchten Sprachkurs viel gelernt.). Die Profilstufen koordiniert er mit weiteren Merkmalen der Lernersprache, die sich in der Verwen-

dung von Wortschatz, Verbflexion, Genus und der Verkettung mit operativen und deiktischen Prozeduren zeigen. Diese Koordinationen beruhen teilweise auf durch den C-Test ermittelten Ergebnissen:

Profilstufen	Merkmale der Lernersprache
6 Insertion EPA	komplexe & differenzierte Strukturierung innerhalb der Konstituenten
5 Insertion NS	komplexe & differenzierte Strukturierung von Satzgefügen
4 Nebensätze	komplexe Strukturierung mit Nebensatzstrukturen differenzierter Wortschatz dichte Verkettung mit operativen & deiktischen Prozeduren Partikeln zur Hörersteuerung und Modalisierung
3 Inversion	ausreichender Wortschatz, Genus unsicher Deiktika in thematischer Prä-V2 Position → Fortführung Verkettung mit operativen & deiktischen Prozeduren Nebensatzstrukturen unsicher, im Entstehen
2 Verbalklammer	ausreichender Wortschatz, Genus unsicher Symbolfeldausdrücke mit Artikel → syntaktisch integriert sichere Perfektformen, Modalverbkonstruktionen beginnende Verkettung mit operativen Prozeduren Unterstützung durch Hörer
1 Finitum	eingeschränkter Wortschatz, Lücken, Genus unsicher Symbolfeldausdrücke oft ohne Artikel → syntaktisch isoliert meist Verankerung mit Finitum Neufokussierung statt Verkettung mit operativen Prozeduren Hilfe durch Hörer
0 Bruchstücke	stark eingeschränkter Wortschatz, Lücken unklare Strukturen bei mehreren Symbolfeldausdrücken (Substantive) meist ohne Verankerung mit Finitum, viele verblose Äußerungen Verben in der Regel irgendwie flektiert keine Verkettung mit operativen Prozeduren (z. B. Pronomen: er, sie) Wiederholung von Symbolfeldausdrücken zur Verkettung Mimik & Gestik, Hilfe durch Hörer

**Tab. 4: Profilstufen und Merkmale der Lernersprache (Grieffhaber 2009: 129)**

Eine weitere wichtige Perspektive, die sich aus den Profilstufen ergibt, eröffnete Pienemann 1986 mit seiner Studie zur Lehrbarkeit grammatischer Regeln in Abhängigkeit von der erreichten Erwerbsstufe. Er ermittelte in einer Prä- und Postuntersuchung die erreichten Profilstufen von italienischen Schülerinnen und Schülern, denen im schulischen Sprachunterricht Regeln vermittelt wurden, die eine bzw. zwei Stufen über der schon erreichten Stufe lagen.

„Es zeigte sich, dass der Unterricht, der sich auf Strukturen unmittelbar über dem erreichten Sprachstand bezog, zu einem beschleunigten Erwerb dieser Stufe führte, während der Unterricht, der auf die übernächste Stufe zielte, sogar zu

einer Schwächung bereits erworbener Kenntnisse führte. Daraus wird geschlossen, dass die empirisch ermittelte Erwerbsreihenfolge nicht beliebig verändert werden kann“ (Grießhaber 2006: 9).

Auch Erika Diehl ermittelte in ihrer Genfer Longitudinalstudie mit französischsprachigen Lernenden Spracherwerbsstufen bzgl. des Verbalbereichs, der Satzmodelle und des Kasussystems (Diehl et al. 2000) und kam dabei zu einem ähnlichen Schluss wie Pienemann (1986).

„Der Weg über Erwerbsstrategien ist unvermeidlich; [...] In keinem der drei Bereiche verläuft der Erwerb parallel zum schulischen Grammatikprogramm. [...] Unterricht, der dieser natürlichen Reihenfolge gegenzusteuern versucht, kann zwar zu kurzfristigen Trainingserfolgen führen, doch setzt sich auf lange Sicht die natürliche Reihenfolge wieder durch“ (Diehl et al. 2000: 359). Auch sie ermittelt, wie Grießhaber und Pienemann et al., die Profilstufen im Bereich der Satzmodelle, untersucht aber darüber hinaus den Kasuserwerb, die Verbflexion und stellt Koordinationen zwischen den Erwerbsbereichen her. Dabei zeigt sich z. B., dass ein Lerner im Bereich des Satzbaus schon in der Lage ist, koordinierte Hauptsätze oder die Verbklammer zu bilden, aber im Bereich des Kasus immer noch das Ein-Kasus-System verwendet. Zu den Präpositionalgefügen ließ sich in ihrer Studie kein Erwerbsverlauf ermitteln, wodurch ein wichtiger Bereich in Bezug auf den Strukturwortschatz noch unbeleuchtet ist. Dies ist insofern wichtig, da mit diesem Wortschatzbereich Relationen versprachlicht werden, die unmittelbar die Schulsprache betreffen und dringend durchleuchtet werden müssen.

Ihre Ergebnisse unterscheiden sich im Bereich der Satzmodelle von denen Pienemanns und Grießhabers hinsichtlich der Erwerbsstufen des Nebensatzes und der Inversion. Ihren Probanden scheint die Inversion erst nach dem Konstruieren eines Nebensatzes zu gelingen. Dies kann nicht an den Einflüssen der Erstsprache liegen, da sowohl die Probanden von Pienemann als auch die von Diehl aus dem romanischen Sprachraum kamen. Heidi Rösch schließt daraus, dass es bzgl. des Spracherwerbsverlauf Divergenzen zwischen DaF- und Daz-Lernern geben muss (Rösch 2011: 52).



A Verbalbereich	B Satzmodelle	C Kasus (ohne Präpositionen)
I Präkonjugale Phase (Infinite, Personalformen nur als chunks)	I Hauptsatz (Subjekt-Verb)	
II regelmäßige Konjugation im Präsens	II Koordinierte Hauptsätze, W-Fragen Entscheidungsfragen	I Ein-Kasus-System (nur Nominativ-Formen)
III Konjugation der unregelmäßigen Verben im Präsens  Modalverb + Infinitiv	III Distanzstellung (Verbklammer)	II Ein-Kasus-System (beliebig verteilte Nominativ-, Akkusativ-, Dativformen)
IV Auxiliar + Partizip	IV Nebensatz	
V Präteritum	V Inversion (X-Verb-Subjekt)	III Zwei-Kasus-System Nominativ + Objektkasus (Nominativformen + beliebig verteilte Akkusativ- und Dativ- formen)
VI übrige Formen	Erwerb der Satzmodelle I-V abgeschlossen	IV Drei-Kasus-System Nominativ + Akkusativ + Dativ (Nominativformen + Akkusativ- formen + Dativformen)

**Tab. 5: Erwerbssequenzen für Deutsch (Diehl et al. 2000: 364)**

Die aktuellen Profilanalysen verstehen sich „als Instrumente, den erreichten Sprachstand zu ermitteln, die Weiterentwicklung zu antizipieren und durch Fördermaßnahmen zu unterstützen“ (Rösch 2011: 51). Aber darüber hinaus sollten sie Niederschlag in schulischen Curricula zum Grammatikunterricht finden und als Orientierung für „sprachsensiblen Fachunterricht“ (Leisen 2000) dienen, z. B. innerhalb der Lernstandserhebung im Scaffolding (Gibbons 2002). An dieser Stelle sei noch der „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“ von Konrad Ehlich, Ursula Bredel und Hans Reich (2008) zu nennen. In ihm sind die wissenschaftlichen Grundlagen der Sprachaneignung im Erst- und Zweitspracherwerb zusammengestellt. Er entstand im Zusammenhang einer

Forschungsförderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und bietet eine kompakte Übersicht der analytisch identifizierbaren Teilbereiche der Sprache (der Basisqualifikationen), ihrer Aneignung und ihrer linguistisch orientierten Diagnose (Ehlich et al. 2008: 13). Intention ist es, eine Grundlage zur Entwicklung von Feststellungsverfahren zu schaffen, die die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern vor allem im Elementar- und Primarbereich auf der Basis linguistischer Kenntnisse zu untersuchen vermag (ebd.). „Um dem komplexen Sprachbegriff in der Charakterisierung der Sprachaneignung gerecht zu werden, basiert der Referenzrahmen auf dem Konzept eines umfangreichen Qualifikationsfächers“ (Ehlich et al. 2008: 19). Dieser Fächer besteht aus den einzelnen Basisqualifikationen, die auch den Subdisziplinen der Linguistik entsprechen, der phonischen, pragmatischen, semantischen, morphologisch-syntaktischen, diskursiven und literalen. Zu jedem dieser Teilbereiche werden Stufen der Sprachaneignung nach Alter des Kindes und bzgl. des Zweitspracherwerbs nach Kontaktjahren beschrieben und bereichsspezifisch skizziert. Ausgehend von den Charakteristika unserer Sprache und ihrer Komplexität wird gezeigt, welche deutschspezifischen Hürden die Lerner nach und nach nehmen müssen, um zu einer ausgereiften Sprachkompetenz zu gelangen. So zeigt sich auch durch dieses differenzierte und auf linguistischen Erkenntnissen beruhende Instrument zur Überprüfung von Spracherwerbsstufen, dass die Sprachstrukturen der Zweitsprache den Spracherwerb des Lerners beeinflussen.

Heidi Rösch liefert mit den „Stolpersteinen der deutschen Sprache“ (Rösch 2003: 213ff.) eine Übersicht der besonderen Phänomene der deutschen Sprache und entwickelte einen an diesen Stolpersteinen orientierten Diagnosebogen, auf dessen Basis ebenfalls Profilstufen ermittelt werden können (Rösch 2011: 54). Dieser Diagnosebogen wird innerhalb der Darstellungen zum Untersuchungsdesign noch differenziert betrachtet werden.

#### **D. Die Verwendung der Sprache in Interaktion mit Muttersprachlern stellt einen weiteren wesentlichen Einflussfaktor auf den Spracherwerb dar.**

Ob die Verwendung der Sprache in der Interaktion mit Muttersprachlern tatsächlich einen starken Einfluss auf den Spracherwerb ausübt, ist umstritten. Aber es bleibt anzunehmen, dass innerhalb der Kommunikation, vor allem zur Überwindung sprachlicher Notsituationen, Strategien verwendet und innerhalb des Lernprozesses ebenfalls Strategien eingesetzt werden. Beide Strategietypen sind Phänomene der Interlanguage und können sich erwerbsfördernd oder – mindernd auswirken. So sollen unter diesem weiteren Aspekt der Interaktion die Strategien näher beleuchtet werden.

##### **1.3.7 Strategien**

Nach Selinker sind also die Strategien wesentliche psycholinguistische Prozesse innerhalb des Spracherwerbs. Da der Begriff „Strategie“ mit sehr unterschiedlichen Bedeutungen denotiert ist, sollte er zunächst eingegrenzt werden:

Knapp-Potthoff/Knapp (1982: 133) unterscheiden zwischen Prozessen und Strategien als mentale Operationen und kognitive Operationen. „Strategien sind kognitive Operationen, die der Lerner mit bestimmten Zielen und Intentionen bewusst oder auch unbewusst auswählt und anwendet“ (Edmondson/House 2000: 234). Somit sind sie im Gegensatz zu Prozessen kontrollierbar. Dass Strategien potenziell bewusst seien, belegen Faerch/Kasper (1980) mit dem Argument, ein Lerner könne sich nach eingehender Überlegung darüber im Klaren sein, wie er bei einer sprachlichen Äußerung vorgehe. Er sei sich dieser Strategie im Moment der Sprachhandlung aber meistens nicht bewusst. Corder analysiert in einer Untersuchung (1981) nicht nur fehlerhafte, sondern auch fehlerfreie Lerneräußerungen. Dabei unterscheidet er zwischen Lernstrategien und Kommunikationsstrategien. Um der Varianz des Strategiebegriffs gerecht zu werden, finden hier auch die Lernstrategien eine, wenn auch geringe, Berücksichtigung, auch wenn sie nicht unmittelbar die These unterstützen, der sie zugeordnet sind.

Lernstrategien sind auf langfristiges Lernen ausgerichtet. Sie umfassen alle Aktivitäten von Lernenden, ihre Kompetenz in der Zielsprache weiter zu entwi-

ckeln z. B. der Gebrauch von mnemonischen Techniken. Aber auch das oben genannte Hypothesengenerieren und Testen kann diesen Lernstrategien zugeordnet werden.

Bei der Erforschung von Lernstrategien sind nach Edmondson/House (2006: 235) drei Fragen von Relevanz: wie sie sich identifizieren und klassifizieren lassen, welche Lernstrategien besonders erfolgreich sind und ob diese überhaupt lehr- bzw. lernbar sind.

O'Malley/Chamot (1990: 137ff.) unterscheiden nach einer Studie mit schulischen Lernern des Englischen als Zweitsprache drei Klassen von Lernstrategien:

- Metakognitive Strategien, mit denen Lerner ihre Lernaktivitäten planen, vorbereiten, kontrollieren und evaluieren,
- Kognitive Strategien wie das Erraten von Bedeutungen etc.,
- Sozial-affektive Strategien, mit denen Lernende miteinander kooperieren.

O'Malley/Chamot empfehlen aufgrund ihrer Ergebnisse die Integration eines systematischen Strategietrainings und eine explizite kognitive Bewusstheit fördernde Einweisung in den Gebrauch insbesondere metakognitiver Strategien.

Henrici hebt hervor, dass Lernstrategien dem Lerner zur „Bildung, Überprüfung und Revision hypothetischer Interlanguage-Regeln“ (1986: 100) dienen (zitiert nach Kostrzewa/Cheon-Kostrzewa 1997: 81). Diesen Lernstrategien seien sowohl inter- als auch intralingualer Transfer, die Induktion<sup>1</sup> und das Inferenzieren<sup>2</sup> zuzuordnen (Kostrzewa/Cheon-Kostrzewa 1997: 81).

Kommunikationsstrategien sind im Vergleich zu den Lernstrategien kurzfristig zielgerichtet. Sie werden eingesetzt, um „kurzfristige Diskrepanzen zwischen kommunikativen Anforderungen und seinen lernersprachlichen Möglichkeiten aufzulösen“ (Knapp-Potthoff/Knapp 1982: 140).

---

<sup>1</sup> Das Herleiten allgemeingültiger Grammatikregeln ggf. aus holistisch gespeicherten sprachlichen Einheiten

<sup>2</sup> Der Begriff Inferenz wurde erstmals von Carton (1971) geprägt:

"Inferencing refers to a process of identifying unfamiliar stimuli. In foreign language learning inferencing is concerned with the acquisition of new morphemes and vocables in 'natural contexts'" (Carton 1971: 45).

Kommunikationsstrategien betreffen sowohl rezeptive als auch produktive Strategien. Diese verlaufen allerdings nicht auf gleicher Linie nun in entgegengesetzte Richtungen, sondern unterscheiden sich gänzlich in ihren mentalen Aktivitäten, auch wenn berücksichtigt wird, dass jegliche Produktion eine vorangehende Rezeption voraussetzt. Im Gesamten erweist sich die Erforschung der rezeptiven Seite als problematisch. Kasper merkt jedoch an, dass die Rezeption aus der Produktion des Lerners rückgeschlossen werden muss (Kasper 1982). Corder (1978) definiert Kommunikationsstrategien als vom Sprecher in schwierigen Kommunikationssituationen entwickelte systematische Techniken.

Tarone (1983: 61ff.) definiert sie als Versuch zweier Sprecher verschiedener Sprachen zu einer Verständigung zu gelangen. Stern (1978) beschreibt Kommunikationsstrategien als Techniken, mit denen Schwierigkeiten in der Kommunikation in einer teilweise unbekannten Sprache bewältigt werden. Bei Faerch/Kasper (1980: 84) findet sich die Definition der potenziell bewussten Pläne zur Lösung individueller Kommunikationsprobleme. Allen Definitionen ist das Phänomen der problembeladenen Kommunikation gemeinsam.

Bei den produktiven Strategien differenzieren Faerch/Kasper (1980: 85) nach verschiedenen Funktionen, zum einen nach Reduktionsstrategien, die formal und funktional auftreten können, zum anderen nach aktiven Problemlösestrategien, die sich wiederum in Abrufungsstrategien und Kompensationsstrategien unterscheiden lassen.

„Die Verwendung von Reduktionsstrategien dient dem Lerner dazu, eine auftretende kommunikative Schwierigkeit zu überwinden, indem er sein kommunikatives Ziel seinen sprachlichen Möglichkeiten anpasst“ (Cheon-Kostrzewa/Kostrzewa 2002: 505). Durch den Einsatz von formaler Reduktion versucht der Sprecher fehlerhafte Äußerungen zu vermeiden und dann den Gesprächsfluss zu erhalten. Er verwendet vor allem stabile, gut automatisierte Regeln und sichere Wissensbestände (Knapp-Potthoff /Knapp 1982: 68). Dies betrifft in erster Linie Bereiche der Morphosyntax, aber auch die lexikalische Ebene.

Bei der funktionalen Reduktion werden thematische Teilaspekte vermieden (lokale Reduktion) oder ein Thema komplett aufgegeben (globale Reduktion). Eine aktionale Reduktion liegt vor, wenn der Lerner, statt den gewünschten Sprechakt zu realisieren, diesen durch einen anderen substituiert. Modal gesehen beschränkt sich der Lerner auf das Wesentliche, was teilweise als unhöflich betrachtet werden kann. „Reduktionsstrategien sind also vor allem dadurch definiert, dass zumindest Teile des kommunikativen Ziels aufgegeben werden“ (Kostrzewa/Cheon-Kostrzewa 1997: 81).

Wendet ein Sprecher aktive Problemlösungsstrategien an, versucht er z. B. aktiv nach einem Wort, das nicht gleich abrufbar ist, oder einer Struktur zu suchen. Er versucht sein Defizit zu kompensieren und setzt beispielsweise einen Kodewechsel ein, paraphrasiert oder behilft sich mit Wortschöpfungen, sucht aktiv Hilfe beim Kommunikationspartner oder setzt ersatzweise Mimik und Gestik ein.

Henricis (1986) Taxonomie der Kommunikationsstrategien entspricht ungefähr der Einteilung nach Fearch/Kasper (s.o.). Er unterscheidet Reduktionsstrategien von Elaborationsstrategien. Zu den Letzteren gehören unter anderem Kodewechsel, die Paraphrase, die kreative Wortbildung und die Restrukturierung (Cheon-Kostrzewa/Kostrzewa 2002: 507ff.).

Kostrzewa/Cheon-Kostrzewa nehmen auch den Einsatz von Formeln und Routinen als Strategien in der Interlanguage auf. Durch die Verwendung automatisierter Sprache (Krashen/Scarcella 1978: 283) wird die Kommunikation wesentlich erleichtert und gesichert. Formeln sind komplexe Strukturen bis hin zu ganzen Sätzen, die die Sprachlerner ganzheitlich memorieren und invariant gebrauchen (Knapp 1992: 1 nach Kostrzewa 2008).

Die Relevanz von Kommunikationsstrategien in einem zweisprachigen Lernkontext ist eindeutig. So stellt sich die Frage, wie diese im unterrichtlichen Kontext genutzt bzw. gefördert werden können.

Kellermann (1991) unterscheidet zwischen Unterweisung in den Gebrauch wörtlich genommener Strategien und einer eher flexiblen Haltung zur Vermittlung kommunikationsstrategischen Wissens (Edmondson/House 2000: 241).

Bialystok (1990) betont in ihrem Strategiemodell, dass die Verwendung von Strategien im Wesentlichen vom Entwicklungsstand der Lernenden abhängig sei (Cheon-Kostrzewa/Kostrzewa 2002: 506). Daher warnt sie davor, Kommunikationsstrategien per se zu vermitteln: „Was wir den Lernern beibringen müssen, sind nicht Strategien, sondern die Sprache“ (Bialystok 1990: 143).

Sicherlich besteht bei erfolgreicher Verwendung von Elaborationsstrategien die Gefahr, Fossilisierung zu begünstigen. Unter Berücksichtigung der Bedeutsamkeit von Kommunikationserfolgen für den Spracherwerb, sei es aus motivationaler Sicht oder aus lernstrategischen Gründen, könnte es sinnvoll sein, Lerner darin zu unterstützen, Kommunikationsstrategien zu entwickeln und anzuwenden.

## **E. Der Umfang und die Art des Inputs sind weitere wesentliche Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb.**

Die folgenden Faktoren sind nicht mehr nur auf die inneren Prozesse des Spracherwerbs gerichtet, sondern repräsentieren vor allem externe Einflüsse. Sie zeigen, dass Spracherwerb von der Interaktion mit der Umwelt abhängig ist und sich in der Kommunikation bzw. aus dem Bedürfnis zu kommunizieren entwickelt. Damit eröffnet sich das Feld der kommunikativen Erwerbstheorien, aus denen sich direkte didaktische Ableitungen treffen lassen.

### **1.3.8 Krashen und der Input**

Die von Krashen vertretene Hypothese basiert auf dem „Cognitive Second Language Acquisition Model“. Danach ist für den Spracherwerb die Verarbeitung des Inputs und Outputs entscheidend (Lamy/Hampel 2007: 20). Edmondson/House beklagen, dass die Schwierigkeiten der Input-Hypothese bereits damit beginnen, „eine genaue Definition von Input zu finden“ (Edmondson/House 2006: 267). Ellis definiert Input als „Sprache, die von native speakers und anderen L2-Sprachlern an Lerner gerichtet ist“ (Ellis 1985: 127). Edmondson/House (2006: 268) schlagen vor, diesen Input-Begriff noch zu erweitern, da jeglicher auf Lerner einwirkende Sprachkontakt auch der, der nicht unbedingt explizit an sie gerichtet ist, so z. B. Unterrichtsgespräche, Radio etc., einen Input darstellt. Des Weiteren differenzieren sie Input in „wahrgenommenen und potentiellen Input“, da die Qualität der Aufmerksamkeit der Lerner unbedingt berücksichtigt werden müsse (ebd.). Zahlreiche quantitative Input-Hypothesen befassen sich mit der Menge des zu liefernden Inputs und versuchen Lerneffekte aufgrund intensiver Lehre und mit Fokus auf bestimmte grammatische Bereiche aufzuzeigen. „Aus theoretischer Sicht sind diese Hypothesen ohnehin trivial, da sie nichts erklären!“ (Edmondson/House 2006: 269) und insgesamt als nicht zutreffend befunden wurden (Edmondson/House 2006: 268).

„Die bekannteste qualitative Input-Hypothese stammt von Krashen (so z. B. Krashen 1982, 20f.), der sie als Teil einer Theorie des Zweitspracherwerbs (bzw. des Fremdspracherwerbs) versteht“ (Edmondson/House 2006: 269). Nach Krashen ist für den Spracherwerb der „Comprehensible Input“ (Krashen



1982) entscheidend (daher: „qualitativ“). Damit wird der Input bezeichnet, der die aktuellen Kenntnisse des Lernenden nur wenig übersteigt und somit noch verstanden werden kann. Dies deckt sich mit der oben dargestellten Erwerbssequenzhypothese und auch mit der Teachabilityhypothese Pienemanns (1986).

„It follows from this that optimal input includes structures that are "just beyond" the acquirer's current level of competence, and that it tends to get progressively more complex" (Krashen 2002: 103).

Krashen entwickelte zunächst die „Monitortheorie“ (198: 12ff.) und die „Hypothese des affektiven Filters“ (1981: 21ff.), aus der er später die „Input-Hypothese“ (1985) formulierte. Er trifft in diesen Theorien bzw. Hypothesen in erster Linie die Unterscheidung zwischen Zweitspracherwerb, der dem natürlichen Spracherwerbsprozess gleicht und Zweitsprachenlernen, das durch eine explizite Auseinandersetzung mit sprachstrukturellen Phänomenen der Zweitsprache erfolgt. Er geht davon aus, dass diese beiden Lernweisen getrennt voneinander verlaufen. Erworbenes Wissen diene der Rezeption und Produktion in kommunikativen Kontexten, während gelerntes Wissen ausschließlich als Monitor fungiere. Dieser überwache die zweitsprachlichen Äußerungen und korrigiere, wenn der Sprecher zum einen genügend Zeit zur Korrektur finde und seine Aufmerksamkeit auf die formalen Strukturen seiner Aussagen richten kann. Darüber hinaus müssen natürlich die entsprechenden grammatikalischen Strukturen bzw. Regeln dem Sprecher bekannt sein. Er dementiert infolge dessen, dass gelerntes Wissen mit der Zeit zu erworbenem Wissen werden kann. Horst Raabe bezeichnet diese Hypothese als „Non-Interface-Position“ (Raabe 2007: 22), die Antipode zur Interface-Position. Die Non-Interface-Position betrachtet deklarative und prozedurales Wissen als strikt voneinander getrennt gespeichert. Zwischen beiden Wissenstypen sei auch bei intensivem Üben kein Übergang möglich. Levelt (1989) nimmt ebenfalls die Idee eines Kontrollmechanismus in sein Sprachproduktionsmodell auf. Jedoch überprüft nach Levelt diese Kontrollinstanz automatisch jegliche sprachliche Produktion.

Edmondson/House stellen die vier Hauptthesen aus Krashens Input-Hypothese (Krashen 1982: 20f.) wie folgt vor (2000: 269):

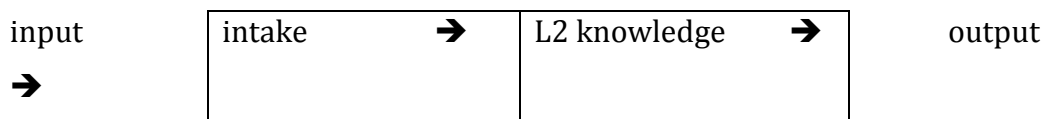
- Der Mensch erwirbt Sprache nur durch das Verstehen von Mitteilungen oder die Aufnahme von „verständlichem Input“.
- Wir lernen durch das Verstehen von Sprache, die Strukturen enthält, die minimal über unserem gegenwärtigen Kompetenzgrad (i+1) liegen. Dies geschieht mithilfe des Kontextes oder mit Hilfe von außersprachlichen Informationen.
- Wenn die Kommunikation erfolgreich verläuft, wenn der Input verstanden wird und wenn er in ausreichender Menge vorhanden ist, wird i+1 automatisch bereitgestellt.
- Die Fähigkeit zur Sprachproduktion entwickelt sich von selbst. Sie wird nicht direkt gelehrt.

Weiter differenziert Krashen zwischen Input, als alle zielsprachlichen Äußerungen, die an den Lerner gerichtet werden und Intake, als die zielsprachlichen Äußerungen, die vom Lerner tatsächlich aufgenommen werden. Hier verweist er auf die Einschränkung durch den affektiven Filter (1981: 21ff.). Faktoren wie Unmotiviertheit, Ängstlichkeit und andere verhindern, dass der Lerner den Input tatsächlich nutzen kann, dass der Input zu Intake wird.

Rod Ellis, der zunächst die Theorie des gesteuerten Zweitspracherwerbs vertritt (1994: 84ff.), unterscheidet zwischen kontrollierten und automatisierten Verarbeitungsprozessen. Sowohl implizites als auch explizites Wissen können kontrolliert oder automatisiert repräsentiert sein (Ellis 1994: 88ff.). Später zeigt er ebenfalls die Unterscheidung zwischen Input und Intake in einem Datenverarbeitungsmodell des Zweitspracherwerbs (Ellis 1997: 35). Mit diesem sollte die Vorstellung von getrenntem Input und Intake verdeutlicht werden. Damit gleicht es dem Modell der Inputhypothese, zeigt aber auch, was dabei zunächst noch im Dunkeln liegt.

Der Lerner ist zunächst einem undefinierten Input ausgesetzt. Im ersten Schritt finden Elemente davon durch den Lerner Beachtung und werden in das Kurzzeitgedächtnis aufgenommen. Diese Elemente zeigen sich somit als Intake. Im zweiten Schritt werden Anteile dieses Intakes als Zweitsprachwissensbestand im Langzeitgedächtnis gespeichert. Am Ende wird dieses Zweitsprachwissen

vom Lerner aktiviert und genutzt, um gesprochene oder geschriebene Sprache zu produzieren, den Output (Ellis 1997: 35):



**Abb. 2: Computational model of L2 acquisition (Ellis 1997: 35)**

Der Prozess, der für die Umwandlung des Intake in Wissen verantwortlich ist, erscheint wie eine „blackbox“ im Gehirn des Lernalers, wo er seine Interlanguage konstruiert (Ellis 1997: 25). Ellis versucht dann im Folgenden verschiedene Komponenten aufzudecken, die diesen Prozess näher beleuchten (ebd.). Das Phänomen der „blackbox“ wird im Zusammenhang mit Kenntnissen zum Mentalen Lexikon nochmals aufgegriffen und differenzierter dargestellt.

Krashens Theorien wurden, wie oben schon angeklungen, von vielen Forschern aufgrund der Undefinierbarkeit der Begriffe und der damit einhergehenden Unüberprüfbarkeit stark kritisiert (Edmondson/House 2006: 268f.). Trotzdem fand sie Niederschlag in der Fremd- bzw. Zweitsprachdidaktik. Dies liegt darin begründet, dass Tracy Terrell, der den Natural Approach entwarf (1977), auf Krashens Monitorhypothese aufmerksam wurde und sie daraufhin gemeinsam diesen Ansatz publik machten. Die Zielsetzung des Natural Approach liegt in der Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten von Lernenden und basiert auf den vorgestellten Annahmen Krashens. Parallel zur Kommunikationsfähigkeit, die sich in der ungezwungenen Sprachproduktion und Rezeption der Lerner entwickelt, tritt auch stufenweise der Erwerb von grammatischer Korrektheit ein. Die Übungen im Unterricht sollen in ihrer Methodik dem natürlichen Spracherwerb gleichen und sind inhaltlich und nicht formal ausgerichtet. Expliziter Grammatikunterricht solle nur in schriftlichen Übungen und in der Vorbereitung von Präsentationen, Rollenspielen etc. erfolgen (Krashen/Terrell 1988: 20f., 55ff.). Die Hypothesen des Natural Approach werden an anderer Stelle, im Zusammenhang mit dem Lexical Approach nochmals aufgegriffen, der auf den Annahmen des Natural Approach fußt und diesen um lexikalische Aspekte erweitert.

## **F. Verfahren der Bedeutungssicherung im Diskurs und reparative Maßnahmen nehmen wesentlichen Einfluss auf den Zweitspracherwerb.**

Diese These führt über die Noticing-Hypothese von Schmidt direkt zu unterrichtlichen Implikationen. Besprochen werden hierbei das Lehrerfeedback und Korrekturverfahren sowie der „Focus on Form“-Ansatz. Die unter dieser These geführte Output-Hypothese von Long verweist auf einen weiteren methodischen Ansatz, das „Aufgabenorientierte Lernen“.

### **1.3.9 Schmidt und die Bewusstheit**

Die von Richard Schmidt (1990: 129ff.) formulierte Noticing-Hypothese bringt zwar kein Licht in die „blackbox“, differenziert jedoch den oben dargestellten Lernprozess und weist auf wesentliche Aspekte des Umgangs mit dem Input hin. Schmidt richtet wieder verstärkt den Fokus auf „grammatical awareness“ (grammatische Bewusstheit) und geht davon aus, dass explizites Grammatikwissen bei der Sprachproduktion eine wesentliche Rolle spielt (Schmidt 1992: 206f.). Darüber hinaus liefert er eine Erklärung, warum auch bei lernerangepasstem Input Lerninhalte auf dem Weg zum Intake verloren gehen. Da nur der Input zum Intake werden kann, der vom Lerner bewusst wahrgenommen wird, fällt dem Lehrenden die Rolle zu, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die zu erwerbenden Formen oder Elemente zu lenken.

„Kein Lernen ohne Bewusstheit!“ (1992: 206, 1994: 15ff.) - Hiermit steht Schmidt im Kontrast zu Krashen.

Schmidt (ebd.) zerlegt den Begriff der Bewusstheit in vier Bestandteile:

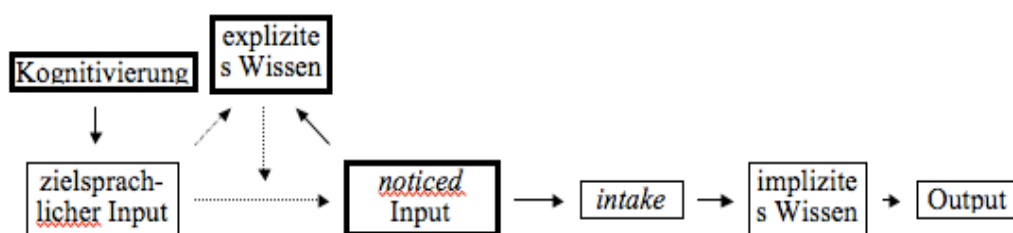
- Absicht („intention“), die einem Handlungsplan folgt,
- Aufmerksamkeit („attention“), die durch Stimuli von selbst entsteht,
- Wahrnehmung („noticing“) in der Rezeption und Produktion,
- Verstehen („understanding“), das der Lerner im Unterschied zum impliziten Wissen abrufen und verbalisieren kann.

Diese Begriffsbestimmungen, finden sich in Language-Awareness-Konzeptionen wieder.

Schmidt hinterfragt jeden dieser vier Teilbereiche nach seiner Notwendigkeit für das Zweit- bzw. Fremdsprachenlernen. So ist absichtsloses Lernen zwar denkbar, da ungesteuerter Spracherwerb sonst nicht möglich wäre. Aber Ler-

nen ohne Aufmerksamkeit und Wahrnehmung ist dagegen nur schwer vorstellbar. Unter Noticing versteht Schmidt eine subjektive, noch oberflächliche Bewusstheit zum Lernzeitpunkt (Raabe 2007: 33). Wie auch das Modell von Ellis zeigt, ist das, was der Lernende im Input wahrnimmt, Intake für sein Lernen. Kritisch zu sehen ist die Forderung nach Verstehen. Ist denn tatsächlich ohne Verstehen kein Lernen möglich? Wenn Lerner innerhalb des Sprachgebrauchs (Performanz) Hypothesen testen oder ganzheitlich gelernte Routinen und Formeln einsetzen, haben sie dann „verstanden“? Wird der Grundsatz der Chomskyschen Dichotomie konsequent bedacht, so ereignet sich Lernen auch auf der Ebene der Performanz, selbst wenn sich wirkliches Verstehen erst auf der Ebene der Kompetenz einstellt.

Richard Schmidt legt mit seiner Hypothese ein differenzierteres Modell des Lernwegs vor als Ellis. Zum einen bezieht er lernerspezifische Faktoren wie Kognitivierung und explizites Wissen in den Prozess ein, zum anderen unterscheidet er den Input nach allgemeinem zielsprachlichem und dem lernerspezifischen wahrgenommenen Input. „Explizites Wissen hilft den Lernenden, die wesentlichen formalen Aspekte des Inputs zu bemerken, um so den Prozess des Intake und mit diesem den Erwerb impliziten Wissens zu fördern“ (Raabe 2007: 33):



**Abb. 3: Lernweg nach Richard Schmidt 1990 (nach Raabe 2007: 33)**

Interessant und für die Lehre bedeutsam ist an diesem Model, dass Sprachlernprozesse von der bewussten Wahrnehmung sprachlicher Phänomene abhängig sind und somit diese im Unterricht auch gesteuert werden muss. In diesem Punkt steht Schmidt im Widerspruch zu Krashen, der Input nur hinsichtlich seiner Verständlichkeit bewertet und den Verlust von Lerninhalten auf dem Weg zum Intake affektiv begründet. Lerner könnten aus verschiedensten affektiven Gründen vorhandenen „verständlichen Input“ nicht nutzen, da ein „affektiver

Filter“ zwischen dem Input und dem Spracherwerbsmechanismus eingesetzt wird. Krashens Theorie ist vielfach kritisiert, da sie zum einen sehr hypothetisch und nicht empirisch belegt ist bzw. auf Forschungen von sehr enger Reichweite basiert (Edmondson/House 2006: 289), zum anderen, weil sie sehr allgemein bleibt und „in dieser Allgemeinheit letztlich trivial“ (Edmondson/House 2006: 287). Darüber hinaus zeigte der Versuch der Sprachvermittlung im rein kommunikativen, bedeutungsbezogenen Unterricht nicht seinen gewünschten Erfolg (Lyster 2007: 26ff.).

#### **1.3.10 Michael Long und die Bedeutungsaushandlung**

Obwohl Krashens Inputhypothese stark kritisiert und empirisch nicht belegt ist, nimmt sie bis heute großen Einfluss auf die Fremd- bzw. Zweitsprachdidaktik. Michael Long entwickelte auf ihrer Basis und nach einer Vielzahl von Studien die „Negotiation of Meaning Hypothesis“ (1982: 100ff.). Der Begriff „Negotiation“ ist ein vielfach auslegbarer Begriff, so stellen Edmondson/House (2006: 271) unter Rekurs auf die Diskursanalyse vier verschiedene Interpretationen vor:

- Das Ergebnis eines Gesprächs wird von Gesprächspartnern mit unterschiedlichen bzw. inkompatiblen Zielen oder Interessen ausgehandelt.
- Die Bedeutung verschiedener Beiträge zu einem Gespräch wird in den darauffolgenden Beiträgen ausgehandelt.
- Durch eine explizite Reparatursequenz wird erklärt oder ergänzt, was ein Sprecher mit einem Gesprächsbeitrag gemeint hat.
- Durch eine explizite Reparatursequenz wird die Bedeutung bzw. der Sinn eines Ausdrucks erklärt oder ergänzt.

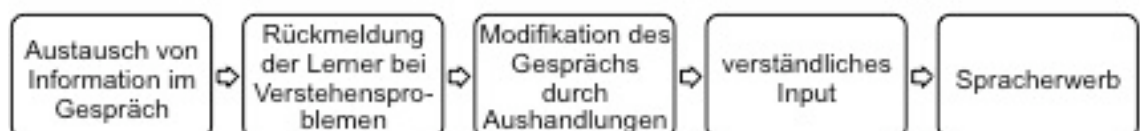
Bedeutungsaushandlung bedeutet, ein gemeinsam erkanntes Problem, das innerhalb der Kommunikation entstanden ist (z. B. ein missverstandenes oder unbekanntes Wort), wird herausgegriffen und von den Interaktionspartnern gemeinsam zu lösen versucht. Dabei werden verschiedene Strategien herangezogen (z. B. Wiederholung, Paraphrasierung), um zu einem gemeinsamen Verständnis zu gelangen.

Interessant für den Spracherwerb sind vor allen Dingen die beiden letzten Interpretationen. Edmondson/House (ebd.) fassen daher die Grundaussage wie

folgt zusammen: „Wenn verständliches Input den Lernprozess fördert, dann sind unterrichtliche Interaktionssequenzen, durch die das Input verständlich gemacht wird, lernfördernd und deshalb didaktisch empfehlenswert“. Diese Interaktionssequenzen können nach Long/Seliger (1983) in verschiedenen funktionalen Kategorien auftreten:

- eine Rückfrage, die um Erklärung bittet,
- eine Bestätigung, dass man verstanden hat,
- Verständnisüberprüfung,
- Selbstwiederholungen, Selbstkorrekturen, Selbstparaphrasen,
- Wiederholungen des Gesagten mit Ergänzungen, Korrektur, Fortsetzung etc.

Nach Longs Hypothese reicht es für den Spracherwerb nicht aus, dass Lernende nur den sie umgebenden Input aufnehmen, sie müssen auch mit ihm arbeiten (Henrici 1995: 14f.). Am besten geschieht dies „durch Interaktion und Aushandlungsprozesse zwischen Lerner und Sprecher der Zielsprache“ (Roche 2008: 127). Henrici untersuchte anhand der Diskursanalyse, ob Spracherwerb durch Interaktion stattfindet und kam zu folgender allgemeinen Aussage: „Je umfassender die interaktionellen Tätigkeiten von Lehrenden und Lernenden sind, desto schneller findet erfolgreicher Erwerb statt“ (Henrici 2001: 734). Auch Long konstatiert, dass es in der Interaktion wichtig ist, den Input für den Lernenden verständlich zu machen. Dies kann durch eine Vereinfachung des Inputs im sprachlichen oder nicht-sprachlichen Kontext, eine Anpassung der Interaktion oder unterstützendes Material (Differenzierung) geschehen. Durch die oben aufgeführten funktionalen Kategorien können in der interaktiven Kommunikation Bedeutungen ausgehandelt und damit ein gemeinsames Verstehen (verständlicher Input) erreicht werden (ebd.). In Longs Hypothese stehen die Lernumgebung sowie der In- und Output im Zentrum der Untersuchungen.



**Abb. 4: Aushandlung und Spracherwerb (Long 1983: 214)**



Im Unterschied zu Krashen, der einen Input fordert, der nur gering über der schon erworbenen Sprachkompetenz des Lernalers liegt und dadurch Lehrkräfte sich veranlasst sehen müssen, die Unterrichtssprache zu simplifizieren, fordert Long die Aushandlung eines verständlichen Inputs, was der Verwendung eines simplifizierten Registers entgegenwirkt (Edmondson/House 2000: 272). Input soll somit nicht vereinfacht werden, sondern in Aushandlungen geklärt werden. Das Problem, das aus Lehrersicht hier auftaucht, ist das zweite Modul in Longs Modell, der Lerner gebe Rückmeldung bei Verstehensproblemen. Dem ist entgegenzuhalten, dass in vielen Unterrichtssituationen, vor allem wenn die Lerner als Minderheit vertreten sind, diese Rückmeldungen nicht kommen. Sei es aus Vorsicht, Angst oder Stolz, die Annahme, dass Lerner regelmäßig ihre Verstehensprobleme ausdrücken, bleibt in jeglicher Unterrichtsform ideell.

Trotzdem finden auch in der Interlanguagehypothese In- und Output im Blick auf den psycholinguistischen Prozess der Strategiebildung und den Einfluss der Lernumgebung Berücksichtigung.

#### **1.3.10.1 Lehrerfeedback und Korrekturverfahren**

Seit den 90er Jahren konzentriert sich die Forschung im Bereich des korrekativen Lehrerfeedbacks auf den Vergleich der Effektivität verschiedener Korrekturstrategien. Die Bedeutung von Korrekturstrategien wird im kognitiv-interaktionistischen Ansatz durch die Interaktionshypothese von Michael Long (1991), die Noticing-Hypothese von Richard Schmidt (1990) und der Outputhypothese von Merrill Swain (1985: 235ff.), die im Folgenden noch beschrieben wird, belegt. Nach Schmidt wird im Verlauf der sprachlichen Interaktion die Aufmerksamkeit des Lernenden auf die zu erwerbenden Elemente gelenkt, um deren „Noticing“ zu ermöglichen. Im Idealfall richtet sich die Aufmerksamkeit des Lernenden dabei nicht nur auf die Form selbst, sondern weckt auch sein Interesse, sein Defizit beheben zu wollen. Edmondson/House verweisen auf Parallelen von Longs Theorie über die Bedeutungsaushandlung zu den weiteren Untersuchungen zum Lehrerfeedbackverhalten (Schegloff 1972, Jefferson/Sacks 1977; Long 1983; Schwartz 1980) (Edmondson/House 2000: 259). Unter Feedback werden alle Lehreraktionen auf Lerneräußerungen in der Zielsprache verstanden, die keine inhaltliche Fortsetzung des Gesprächs bewirken, sondern, um

es mit einem diskursanalytischen Begriff auszudrücken, eine Reparatursequenz darstellen (ebd.). Diese kann in folgender Weise ablaufen:

1. Der Schüler äußert eine reparaturbedürftige Sequenz.
2. Die Lehrkraft beginnt mit der Initiierung der Reparatur.
3. Der Schüler reagiert mit der Durchführung der Reparatur.
4. Die Lehrkraft reagiert mit der Bestätigung der Reparatur.

Um dies an einem Beispiel aus dem Sprachkurs zu verdeutlichen:

S.: „Der Opa will die Oma gerne.“

L.: „Der Opa WILL die Oma gerne?“

S.: „Ähh, der Opa mag die Oma sehr.“

L.: „Schön, der Opa mag die Oma sehr!“

An dieser Szene ist zu beobachten, dass diese Art von Lehrerfeedback zu Selbstkorrekturen führt. Reagiert die Lehrkraft unmittelbar auf die defizitäre Äußerung des Schülers und korrigiert ihn lediglich, liegt eine Fremdreparatur vor. Die oben genannten Studien zum Lehrerfeedback zeigen, dass in Alltagsgesprächen und Gesprächen zwischen mehreren Lernern Selbstreparaturen gegenüber Fremdkorrekturen der Vorzug gegeben wird, diese aber in Unterrichtssituationen leider seltener vorkommen (dazu auch Kasper 1985) (Edmondson/House 2006: 259).

Eine Reihe weiterer Studien (Allwright 1975; Edmondson 1985/1986; Henricci/Herlemann 1986) haben sich mit dem Lehrerfeedback auseinandergesetzt und folgende Beobachtungen machen können (ebd.):

- Das Lehrerfeedbackverhalten ist meist inkonsequent. Die Gründe, warum manche Fehler korrigiert werden und andere dagegen nicht, sind nicht transparent. Schwächere Lernende werden oft gelobt, obwohl ihre Aussagen fehlerhaft sind. „Edmondson (1985) dokumentierte sogar, wie Lehrer durch ihr Feedback Fehler hervorrufen können“ (ebd.).

- Auch wenn sich Lehrende darum bemühen würden, alle fehlerhaften Aussagen ihrer Schülerinnen und Schüler zu korrigieren, es würde ihnen nicht gelingen.
- Die Toleranz von Lehrkräften ist sehr unterschiedlich ausgeprägt.
- Die Palette an Feedbackstrategien bei Lehrenden fällt sehr breit aus (Allwright 1980).
- Innerhalb verschiedener Studien wurde ermittelt, dass die Lerner gegenüber Korrekturen von Lehrkräften eine sehr positive Haltung einnehmen.

Als „Fehler“ wird ganz allgemein eine Abweichung von der zielsprachlichen Norm verstanden (z. B. Kleppin 2010: 79), ohne dass dahinter eine weitere Differenzierung oder Analyse der Normabweichung liegt. Mit dem Begriff „Korrektur“ handelt es sich demnach um die Richtigstellung eines Fehlers. Nach Schoormann/Schlak (2011:78) sollte die Korrektur in zwei Schritten verlaufen: die Initiierung seitens des Lehrenden vermittelt „korrektivem Feedback“ und die darauf folgende Reaktion des Lernenden (Schoormann/Schlak 2011: 78). Ellis et al. (2006: 340) charakterisieren dieses „korrektive Feedback“ folgendermaßen:

- als einen Hinweis auf die Fehlerhaftigkeit der Äußerung,
- die korrekte zielsprachliche Struktur
- sowie metalinguistische Informationen bezüglich des Fehlers bzw. der korrekten Form.

Eine Korrektursequenz kann also auf verschiedene Art und Weise gestaltet werden, je nachdem durch wen und wie die eigentliche Korrektur innerhalb der Korrektursequenz durchgeführt wird. Schoormann/Schlak unterscheiden zwischen liefernden und elizitierenden Korrekturverfahren. Die Ersteren liefern dem Lernenden ein sprachliches Modell, wie die explizite Korrektur oder der „Recast“ (Umgestaltung (Lochtman: 2003: 9)). Damit ist die Wiederholung der defizitären Aussage mit richtiggestelltem Fehler bezeichnet. Lochtmann (2003: 8) ordnet diese Verfahren den Lehrkraftkorrekturen zu und trennt diese von Schülerkorrekturen. Sheen (2011: 271ff.) unterscheidet ferner noch die „metalinguistische Korrektur“, durch die der Lernende zusätzliche, metalinguistische Informationen erhält. Weiter nennen Schoormann/Schlak (ebd.) Korrekturver-

fahren, die ausschließlich negative Evidenz liefern, die elizitierenden. Sie wehren dem Lernenden ein zielsprachliches Modell und veranlassen ihn selbst, den Fehler zu reparieren. Als Hilfestellung wird ggf. metasprachliches Feedback angeboten. Katja Lochtman nennt dieses Korrekturverhalten Schülerkorrekturen (Lochtman 2003: 8). Sie führte 2002 die Untersuchung durch, in der sie das Korrekturverhalten dreier Lehrkräfte im frontalen Fremdsprachenunterricht verfolgte. Diese Taxonomie der Korrekturverfahren wird von Lochtman in Anlehnung an Lyster/Ranta (1997: 46ff.) vorgenommen. Lyster/Ranta unterscheiden sechs Feedbacktypen, den Recast, die explizite Korrektur, die Klärungsaufforderung, die Fehlerwiederholung, die Elizitierung und das metalinguistische Feedback (ebd.). Katja Lochtman kommt zu folgenden Kategorien:

- Beispiel zur **expliziten** Korrektur:

*S: Ich empfehle den Beruf an*

*L: Nein, nein, empfehlen empfehlen ohne an, ich empfehle den Beruf.*

- Beispiel zur **isolierten** Umgestaltung

*S: öh öh, er esst*

*L: er er isst, ja?*

*S: er isst öh die Banane*

- Beispiel zur **erweiterten** Umgestaltung:

*L: Wie haben die Räuber versucht das Geld zu bekommen?*

*S: Öhm, die Räuber haben öh das Geld öh bekommen mit einem Schreckschusspistole.*

*L: Mit einer Schreckschusspistole? Aber haben sie es bekommen?*

*S: nein*

Indirekte Korrekturverfahren konnte Lochtman (2003: 10) in ihrer Untersuchung kaum finden. Bei den Schülerkorrekturen fordert die Lehrkraft die Lernenden zur Selbstkontrolle auf:

- Beispiel zum **metalinguistischen Feedback**:

*L: Flugzeug in het meervoud?*

*S: Flugzeugen*

*L: neen*

*S: Flugzeuge ge e*

- Beispiel zur **Bitte um Erläuterung**:

*S: öh ich, suche der Zug*

*L: bitte?*

*S: der Zug*

- Beispiel zur **Rückfrage**:

*S: Er hat einen Katz, eine einen*

*L: Er hat \_\_\_ ?*

*S: eine Katz*

- Beispiel zur **Wiederholung**:

*L: was für eine Idee hat der Sänger? eventuell schenk' ich ihr? Wer hat das gehört?*

*S: eine Nacht mit dir?*

*L: eine Nacht mit dir? Was wäre logischer?*

*S: mit ihr*

*L: mit ihr?*

*S: mit mich*

*L: mit mich?*

*S: mit MIR!*

Nun stellt sich die Frage nach der Effektivität von Korrekturverfahren im Allgemeinen und in spezifischen Situationen. In ihrer Untersuchung zu Korrekturen beim Erwerb der deutschen Pluralbildung konnte Katja Lochtman (2003:14) die Schlüsse ziehen, dass Aufforderungen zur Selbstkorrektur sowie Lehrkraftkorrekturen gleichermaßen ihre Berechtigung haben. Es stellte sich heraus, dass Aufforderungen zur Selbstkorrektur vor allem Strategien des Regellerns positiv beeinflussen, während die Lehrkraftkorrekturen positiv mit

dem Lernen von Wortschatz korrelieren. Wichtig sei, dass Lehrkräfte über eigene Korrekturroutinen nachdenken und bewusst einsetzen (Lochtman 2003: 16). Es hat sich auch gezeigt, dass Korrekturen bei Lernenden nur dann die beabsichtigte Wirkung erzielen, wenn sie von ihnen auch als Korrektur wahrgenommen werden (Schoormann/Schlak 2011: 81; Lochtmann 2003: 13). Korrekatives Feedback wird umso besser wahrgenommen, je deutlicher es aus der Interaktion hervortritt. Hierbei erwiesen sich explizite Korrektur, metalinguistisches Feedback oder Elizitierung in der Regel als wahrnehmbare, implizite Verfahren wie Recasts (Umgestaltung) oder Klärungsaufforderungen vergleichsweise weniger (ebd.).

Sheen beobachtete in einer Studie, dass die Art und Weise des Recast für die Auffälligkeit des Feedbacks von Bedeutung sein kann. So unterscheidet sie vier Typen (Sheen 2006: 374f.):

- Ersetzung,
- Hinzufügung,
- Weglassung
- und Umstellung.

Von diesen Typen zeigte sich die Ersetzung als effektivster Recast (Sheen 2006: 385).

Des Weiteren erwies sich in mehreren Studien, dass Lehrkräfte oft dazu neigen, auf bestimmte Fehlertypen mit bestimmten Korrekturstrategien zu reagieren. So werden morphosyntaktische Fehler vorzugsweise mit Recasts korrigiert, während bei lexikalischen Fehlern eher Aushandlungsstrategien oder Prompts zum Einsatz kommen (Schoormann/Schlak 2011: 82 f). Aufgrund der eingeschränkten Wahrnehmbarkeit der Recasts scheinen sie sich zur Korrektur morphosyntaktischer Fehler aber eher nicht zu eignen. Es wurde in Untersuchungen, bezogen auf kommunikative Kontexte, sogar die Beobachtung gemacht, dass zwischen der Häufigkeit, mit der die verschiedenen Fehlertypen korrigiert werden und der akkuraten Identifizierung seitens der Lernenden ein beinahe inverses Verhältnis besteht:

„Am häufigsten werden morphologische Fehler korrigiert, gefolgt von syntaktischen, lexikalischen und schließlich phonetischen Fehlern. Richtig interpretiert werden dagegen an erster Stelle phonetische Korrekturen; es folgen lexikalische, morphologische und als Letztes syntaktische Korrekturen“ (Schoormann/Schlak 2011: 83).

Weitere wichtige Erkenntnisse aus Studien sind, dass sich korrekatives Feedback nur zu sprachlichen Strukturen effektiv einsetzen lässt, für deren Erwerb die Lernenden über die entsprechenden lernersprachlichen Voraussetzungen verfügen. So ergibt beispielsweise die Studie Mackey/Philipp (1998), dass nur die Lernenden, die aufgrund ihrer Vorkenntnisse zum Erwerb der neuen Strukturen „bereit“ sind, das ihnen dargebotene korrektive Feedback in Form von Recasts nutzen können, um ihre Leistungen in den Posttests signifikant zu steigern. Demgegenüber zeigt das Feedback bei den Lernenden ohne die entsprechenden Voraussetzungen keine nennenswerte Wirkung (Schoormann/Schlak 2011: 92).

Dies besagt auch Pienemanns (1984, 1989) Teachabilityhypothese, die für das Phänomen der Verbstellung zeigt, dass zumindest manche Strukturen einer Sprache in einer bestimmten Reihenfolge erworben werden. Unterrichtsaktivitäten zu Strukturen, für die den Lernenden das notwendige Vorwissen fehlt, führen mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht zum gewünschten Erfolg und können die Sprachentwicklung evtl. sogar negativ beeinflussen (Pienemann 1989: 72ff.). Dass Lerner nicht nur verständlichen Input bekommen sollten, sondern auch verständlichen Output produzieren sollten, beschrieb auch Swain (1985: 235ff.). Dieser Output würde vor allem die Akkuratheit oder Genauigkeit der Lernersprache fördern. Nach der Outputhypothese von Swain (1985) ist zwischen einer Bedeutsaushandlung und einer Formaushandlung zu differenzieren, da Formaushandlungen nicht aus Kommunikationszusammenbrüchen oder Missverständnissen hervorgehen, sondern rein formbezogen sind. Da mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht oft der Ausgangspunkt für sowohl Bedeutsa- als auch Formaushandlungen sind, werden sie nach diesen Theorien als lernfördernd betrachtet.

Auch wenn sich die Forschung zu Korrekturverfahren immer noch in einem recht unbefriedigenden Stadium befindet, so finden Schoormann/Schlak doch zu einigen didaktischen Konsequenzen, die sie in relativ verlässlichen Leitsätzen formulieren (Schoormann/Schlak 2011: 97):

- Lehrkräfte sollten den Mut zur Korrektur haben. „Zum einen hat sich gezeigt, dass formenfokussierende Korrekturen auch im bedeutungsbezogenen Unterricht möglich sind, ohne den kommunikativen Fluss zu stören. Zum anderen scheint die Mehrzahl der Lernenden korrekatives Feedback zu ihren Fehlern ausdrücklich zu wünschen“ (ebd.).
- Long betrachtet das Prinzip der Bedeutungsaushandlung in einer authentischen pädagogischen Interaktion als wichtigen Teil des Lernprozesses (Long 1996: 414ff.).
- Die Aufmerksamkeit auf Formen muss auch in kommunikativ ausgerichteten Unterrichtsphasen gewährleistet sein. Dazu lassen sich formenfokussierende Aushandlungen am besten mithilfe expliziter Korrekturstrategien initiieren. Unter Rekurs auf Lyster und Mori (2006) schlagen sie vor, das Prinzip der Gegengewichtung zu beachten, d.h. in formenfokussierenden Kontexten eher implizites Feedback und in bedeutungsbezogenen Kontexten eher explizite Korrekturstrategien einzusetzen (ebd.).
- Ein Feedback lässt sich mithilfe verschiedener Mittel wie Intonation, Betonung, Wiederholung, Gestik, Mimik usw. nachdrücklicher gestalten. Außerdem sollte sich die Fokussierung auf ein oder wenige sprachliche Elemente beschränken.
- Für unauffällige sprachliche Strukturen eignen sich am ehesten explizite Korrekturen. Auffälligere Strukturen können eher mit impliziten Feedbackstrategien wie Recasts korrigiert werden. Phonetische und lexikalische Fehler lassen sich effektiv mithilfe impliziter Feedbackstrategien korrigieren; morphosyntaktische Fehler bedürfen in der Regel expliziteren Feedbacks.□
- Nicht für alle Kinder sind explizit formenfokussierende Feedbacks gleichermaßen geeignet. „Am wenigsten profitieren davon Lernende im frühen Kindesalter und solche mit schwach entwickelter Literalität, aber auch Lernen-



de mit keiner oder wenig Unterrichtserfahrung oder geringem sprachanalytischen Vermögen“ (ebd.).

- Korrektives Feedback sollte nach Möglichkeit den lernersprachlichen Voraussetzungen angepasst sein (verständlicher Input). Für Lernende einer hohen Entwicklungsstufe und gutem Arbeitsgedächtnis ist der Modus des Feedbacks irrelevant, Lernende einer geringeren Entwicklungsstufe profitieren dagegen mehr von einem explizitem Feedback (Schoormann/Schlack 2011: 98).
- Lernende mit hoher Fremdsprachenverwendungsangst sehen sich allein durch die Teilnahme an kommunikativen Aktivitäten einem erhöhten Stress ausgesetzt, was dazu führt, dass sie sich wenig auf den Inhalt von Korrekturen konzentrieren.
- Ein möglichst breit gefächertes Spektrum an Korrekturstrategien wird den verschiedenen Lernertypen in einer Klasse gerecht.
- In einem Gespräch über Korrekturverhalten kann zu einer positiven Grundeinstellung gegenüber Fehlerkorrekturen hingewirkt werden und die Möglichkeit der Verarbeitung von Korrekturen besprochen werden.

#### **1.3.10.2 Fehler und Fehlerkorrektur in schriftlichen Arbeiten**

Da sich die skizzierten Fehlerkategorien und Korrekturverhalten bisher nur auf die mündliche Unterrichtssituation beziehen, wird nun im Folgenden der Blick auf Fehler und Korrektur in schriftlichen Arbeiten von mehrsprachigen Kindern gerichtet. Martin Fix stellt bei der Analyse von Aufsätzen einer achten Klasse fest, dass die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache sich von denen mit Deutsch als Erstsprache hinsichtlich orthographischer Fähigkeiten vor allem in Fehlerkategorien unterscheiden, die auf grammatische Kompetenzen hinweisen (Fix 2002: 53). Heidi Rösch verweist auf die Untersuchung von Ulrike Harnisch (1992) innerhalb des Schulversuchs „Zweisprachige Erziehung“ in Berlin, die diesbezüglich Fehlerschwerpunkte im Bereich Genus und Proformen, Pluralbildung, Subjekt-Prädikat-Kongruenz, Präteritum unregelmäßiger Verben, Wechselpräpositionen, Deklination der Nomen und Proformen, Adjektivdeklination und trennbare Verben ermittelt (Rösch 2008: 29). Manche Bereiche erweisen sich als besonders förderresistent. Dabei handelt es sich um den

Gebrauch der Präpositionen, der Deklination und der unregelmäßigen Verben (Rösch 2008: 30). Nun stellt sich die Frage, wie mit Fehlern in schriftlichen Texten sinnvoll umgegangen werden kann. So umfangreich sich die Literatur zum Thema Korrekturen in der Mündlichkeit zeigt, so wenig ergiebig verhält es sich gegenüber dem Begriff „schriftliche Korrektur“. Frank Königs (1995: 269) definiert die schriftliche Korrektur als „die schriftliche Reaktion auf fehlerhafte schriftliche Äußerungen“. „Der Lehrer kennzeichnet durch ein differenziertes Repertoire an Korrekturzeichen die als fehlerhaft erachteten Stellen eines durch den Lerner verfassten Textes“ (Königs: 1995: 269). Unklar bleibt hier, ob die Korrektur eine Bewertungsfunktion oder eine Feedbackfunktion einnimmt. Soll der „Fehler aber als Chance zum Weiterlernen“ (Kleppin 1995: 22) genutzt und besser in den Lehr-Lernprozess eingebettet werden, bedarf es auch hier eines effektiven Korrekturverhaltens. Ein Modell zur schriftlichen Korrektur legt Paul Portmann mit seinem „Korrekturzyklus“ (Portmann 1991: 540f.) vor, der sich in fünf Schritte gliedert:

- das Erkennen des fehlerhaften Ausdrucks,
- die Bestimmung des Fehlers (Orthographie-, Genus-, Wortstellungsfehler etc.),
- die Identifikation des Fehlers (Warum es sich um einen Fehler handelt),
- die Berichtigung des Fehlers und das Aufzeigen von Alternativen,
- die Veränderung der Kenntnisbasis, damit der Fehler nicht mehr wiederholt wird.

Dass Lernende tatsächlich ihre Kenntnisbasis derart verändern, dass der Fehler zukünftig vermieden werden kann, wäre ein sehr hoffnungsfroher, wenn auch irrationaler Gedanke, wie oben erwähnte Studien zeigen. Erfolgversprechender dürfte aber ein Korrekturverfahren sein, das die Lernenden zur Eigenaktivität ermuntert und ihnen dafür korrekturrelevante Informationen zukommen lässt.

Michael Longs Hypothese fordert eine didaktische Umsetzung, die sich vom rein bedeutungsorientierten Ansatz nach Krashen, aber auch vom rein formfokussierten Ansatz des traditionellen Zweit- und Fremdsprachenunterrichts unterscheidet. Er fordert „Lehr- und Lerntechniken, die die Ausdrucksseite der Spra-

che in den Vordergrund stellen, damit neben dem Inhalt auch der sprachliche Ausdruck bewusst wahrgenommen und gespeichert werden kann“ (Tschirner 2001: 106).

Einen Ansatz, der sich sowohl der Output-Hypothese Longs und der Noticing-Hypothese Schmidts bedient legt Roy Lyster vor, die „counterbalanced instruction“. Nach ihm sollen sprachliche Elemente in den jeweiligen Unterrichtsphasen durch verschiedene Aktivitäten berücksichtigt werden. Für Lyster stellen noticing-, awareness- und practice-Aktivitäten begleitet von der systematischen Bereitstellung entsprechenden Feedbacks verschiedene Möglichkeiten in einem kommunikativ und inhaltsorientierten Unterricht dar, die dazu dienen Formenfokussierung durchzuführen. Der Erfolg des Unterrichts scheint mehreren Studien zufolge (Lyster 2004: 334) von einem ausgewogenen Verhältnis dieser Aktivitäten abzuhängen. Der Lerner muss also zunächst eine bestimmte zellsprachliche Struktur bemerken. Dann bedarf es der Intervention der Lehrkraft, die Aufmerksamkeit des Lerners auf ein bestimmtes sprachliches Phänomen zu lenken (noticing). Dies kann z. B. dadurch geschehen, dass in einem Text, den man inhaltlich bearbeiten möchte, ein bestimmtes sprachliches Phänomen typographisch hervorgehoben wurde oder durch die Beauftragung der Schüler, gewisse sprachliche Formen im Text ausfindig zu machen und zu untersuchen (Schoor-mann/Schlak 2011). Da die bloße Wahrnehmung nicht genügt, um in Gedächtnis gespeichert zu bleiben, bedarf es einer kognitiven, metasprachlichen Auseinandersetzung (awareness). Dies kann z. B. durch eine induktive Regelentdeckung geschehen oder auch durch kontrastive Vergleiche sprachlicher Muster der Erst- und Zweitsprache etc. Wichtig ist, dass Lerner in dieser Phase mit rezeptiver und produktiver Sprachverarbeitung beschäftigt sind. Produktiv deshalb, da Lerner durch die Output-Produktion (Swain 1985) gezwungen sind, sich mit ihren Wissenslücken auseinanderzusetzen, sie zu erforschen, Gelegenheiten zu finden, Hypothesen bzgl. Formen und Strukturen zu testen und vom Interaktionspartner Feedback zu erhalten. Bis hierher entspricht der Ansatz Lysters dem Focus on FormS-Ansatz. Die inhaltsbezogene und kommunikative Ausrichtung zeigt sich erst im letzten Schritt: In der Phase des Übens (Practice) empfehlen sich Unterrichtsaktivitäten, die kontrollierte und kommunikative

Übungen in einem insgesamt kommunikativen Rahmen integrieren (Schoor-  
mann/Schlak 2011). Hier bieten sich dann komplexe Aufgaben (sogenannte  
Tasks an), in denen zielsprachliche Formen und kommunikative Funktionen  
realitätsnah miteinander verknüpft sind. Das wären z. B. Ex-perimente, die  
durchgeführt wurden und von Lernern mit bewusster Verwendung des Präteri-  
tum be-schrieben werden (vgl. ä. bei Doughty, Varela 1998), verschiedene Rol-  
lenspiele oder Projekte, die in Kleingruppen durchgeführt und dann in einem  
schriftlichen Bericht beschrieben werden, wobei ganz gezielt auf ein bestimm-  
tes sprachliches Phänomen geachtet werden muss. Weitere Umsetzungsmög-  
lichkeiten finden sich hierzu auch in Unterrichtsmodellen wie dem „Aufgaben-  
orientierten Lehren und Lernen“ und dem „Scaffolding“.

### 1.3.10.3 Focus on Form

Nach einer lange Debatte über die Vor- und Nachteile der formfokussierten Instruktion im traditionellen Sprachunterricht nach der Grammatik-Übersetzungsmethode oder der bedeutungsfokussierten Instruktion nach dem Natural Approach in den späten 80er und den frühen 90er Jahren scheint sich die Streitfrage zu klären. Es scheint Einvernehmen darüber zu geben, dass der bedeutungsorientierte Ansatz dadurch verbessert werden kann, dass er gewissermaßen mit dem Sprachaufmerksamkeitsansatz verknüpft wird (Doughty/William 1998: 2).

„Focus on FormS and Focus on Form are not polar opposites in the way that form and meaning have often been considered to be. Rather, Focus on Form entails a focus on formal elements of language, whereas Focus on FormS is limited to such a focus, and Focus on meaning exeludes it. Most important, it should be kept in mind that the fundamental assumption of Focus on Form instruction is that meaning and use must already be evident to the learner at the time that attention is drawn to the linguistic apparatus needed to get the meaning across“ (Doughty/Williams 1998: 4).

Wie schon oben erwähnt, kritisierte Michael Long schon 1985 den bedeutungsorientierten (focus on meaning) Fremdsprachenunterricht als wirkungslos. Auf ihn ist der „Focus on Form“-Ansatz zurückzuführen, eine Instruktionsvariante, die im bedeutungsorientierten und kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht die Aufmerksamkeit der Lerner auch auf sprachliche Phänomene lenkt. Hierbei geht es aber nicht um Regelwissen, sondern um „das Speichern zielsprachlich authentischer Syntagmen, die im weiteren Erwerbsverlauf implizit analysiert werden, wodurch das mentale Regelsystem entsteht (Ellis 1996)“ (Tschirner 2001: 106). Somit bleibt er mit diesem Ansatz in einer Gegenposition zum traditionellen Sprachunterricht („Focus on FormS“), bei dem sprachliche Formen isoliert, curricular und in dafür vorgesehen Unterrichtsphasen unterrichtet bzw. geübt werden. Er grenzt sich aber auch von dem rein bedeutungsorientierten Unterricht („Focus on meaning“) ab. Allerdings macht Long keine Aussagen darüber, ob die Ausrichtung auf die formalen Aspekte beim Lerner erfolgreich ist und auch nicht darüber, mit welcher Methodik, sein Fokus auf For-

malien der Sprache gerichtet werden kann. Jedoch zeigt sich sein Ansatz in dem heute im Fremdsprachenunterricht praktizierten Aufgabenorientierten Lehren und Lernen, der an anderer Stelle skizziert wird.

Longs Konzeption lässt sich als konversationsorientierter, didaktischer Ansatz sehen, nach dem verschiedene Gesprächspartner in authentischen Kommunikationssituationen bemüht sind, kommunikationsbasierte Aufgaben zu lösen und in dessen Zentrum Bedeutungsaushandlungen und Formaushandlungen stehen. In Ersteren wird auf Bedeutungs- und Illokutionsaspekte fokussiert und ggf. mithilfe impliziter Verfahren korrigiert, wogegen die Formaushandlungen als Nebensequenzen auf das sprachliche Produkt gerichtet sind und durch explizite Fehlerkorrekturen unterstützt werden können. Nach Lyster/Ranta (1997: 56f.) sind nur die Korrekturtypen, die dem Lerner Gelegenheit zur Selbstkorrektur geben, wie z. B. die Klärungsnachfrage, metalinguistisches Feedback oder Elizitierung, als Formaushandlungskorrekturtypen zu bezeichnen. Sie schließen explizite Lehrerkorrekturen bei der Formaushandlung aus. Darüber hinaus konnten sie in ihrer Studie die positive Wirkung des „Focus on Form“-Ansatzes zeigen. Gleiches gilt für die Studien von Lightbown/Spada (1990), die ebenfalls bestätigen, dass durch die formfokussierte Instruktion in einem kommunikativ ausgerichteten Unterricht Lerner grammatische Strukturen im Bereich der Morphosyntax deutlich besser beherrschten.

Ronald Sheen führte eine Untersuchung durch, in der er die beiden Konzepte „Focus on FormS“ und „Focus on Form“ miteinander verglich. Er sieht in beiden Konzepten ihre Berechtigung, da auch im formfokussierten Unterricht die kommunikative Orientierung im Vordergrund stünde. Kommunikative und nicht-kommunikative Aufgabenformate gäben Gelegenheiten zum Sprachverstehen und zur Sprachproduktion und trotzdem werden immer wieder Situationen geschaffen, in denen besonders schwierige grammatische Phänomene thematisiert und in Unterrichtsphasen auch gezielt geübt werden (Sheen 2005: 283). Ähnlich positioniert sich auch Roy Lyster (2004), dessen Ansatz der „Counter-balanced instruction“ zwischen „Focus on Form“ und „Focus on FormS“ anzusetzen ist. Da in frühen Phasen des Unterrichts gezielt und geplant grammatische Formen in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt und gemäß

der Noticing-Hypothese die Wahrnehmung der Schüler darauf gelenkt wird und in späteren Unterrichtsschritten die Anwendung der grammatischen Formen in kommunikativen Situationen zur Anwendung kommen.

Beate Lütke bezeichnet in der Beschreibung ihrer Untersuchung zum Erlernen lokaler Präpositionen die beiden Ansätze als implizit- und explizit-formbezogenen Unterricht. Sie verortet ihr Sprachförderkonzept im Kontinuum zwischen den beiden formbezogenen Konzepten mit stärkerer Gewichtung auf der explizit-formbezogenen Instruktion. Dabei stellt sie die Merkmale der beiden Konzepte tabellarisch gegenüber (Lütke 2011: 34):

implizit-formbezogener Unterricht	explizit-formbezogener Unterricht
Die Aufmerksamkeit wird durch das Sprachphänomen erzeugt.	Die Aufmerksamkeit wird auf das Sprachphänomen gelenkt.
Das Sprachproblem wird spontan gelöst.	Die Aufmerksamkeitslenkung ist antizipiert und geplant.
Die Formbetrachtung erfolgt unauffällig, da die inhaltsbezogene Kommunikation nur möglichst kurz unterbrochen wird.	Die Aufmerksamkeitslenkung erfolgt auffällig, da die inhaltsbezogene Kommunikation deutlich unterbrochen wird.
Die zielsprachliche Struktur wird im Kontext betrachtet.	Die zielsprachliche Struktur wird für die Betrachtung dekontextualisiert.
Metasprache wird nicht verwendet.	Die Erläuterung der Struktur erfolgt in metasprachlicher Form (z. B. als Regel).
Es wird zum freien Gebrauch der Struktur motiviert.	Die Struktur wird auch in kontrollierten Kontexten geübt.

**Tab. 6: Implizit- und explizit-formbezogene Instruktion (Lütke 2011: 34)**

Bezüglich der Wirksamkeit formbezogener Sprachförderung verweist Beate Lütke rekurrierend auf Studien von Ellis (2002) und Norris/Ortega (2000) auf die deutlichen Hinweise, „dass eine formbezogene Instruktion in experimentellen und quasi-experimentellen Kontexten zu signifikant besseren und nachhal-

tigeren Ergebnissen führen kann als nicht-formbezogene Förderung“ (Lütke 2011: 37).

Ein weiteres Forschungsprojekt, das die beiden Förderkonzepte „Focus on Form“ und „Focus on Meaning“ systematisch weiterentwickelt und auf ihre Wirksamkeit im Kontext der DaZ-Förderung überprüft, ist das BeFo-Projekt, das von 2009 bis 2012 unter der Leitung von Heidi Rösch und Petra Stanat in Berlin läuft. Die Ergebnisse aus dieser Untersuchung sind noch nicht veröffentlicht.

#### **1.3.11 Swain und der Output**

Die Outputhypothese geht noch einen Schritt weiter als die Interaktionshypothese von Long. In einer Studie dokumentiert Seliger (1977) einen 15-wöchigen Sprachkurs mit sechs ausgewählten Studenten. In dieser Untersuchung konnte er eine signifikante Korrelation zwischen Output und Lernfortschritt messen, woraus er folgert, dass der Output für den Lernerfolg entscheidend sei. Zu vermuten ist hier allerdings, dass der aktive Output mit einer erhöhten Motivation der Lerner zusammenhängt und hier daher andere Kräfte wirken als vermutet. Daher wird die Studie in Fachkreisen stark kritisiert.

Auch Merrill Swain (1985: 248) betont, dass neben verständlichem Input auch verständlicher Output für einen erfolgreichen Spracherwerb unumgänglich sei. Sie bemerkt in ihrer Studie mit Zweitsprachlernern aus Immersionsklassen vermehrte Grammatikfehler. Da die Lehrenden nach Swains Beobachtungen die meisten sprachlichen Beiträge lieferten, erhielten die Lerner relativ wenig Gelegenheiten zur eigenen Sprachproduktion, die dann auch meist nicht mehr als einen Satz umfasste. Swain führt die grammatischen Defizite auf diesen Umstand zurück. Zum einen können Lerner so ihre sprachlichen Defizite verstecken, zum anderen finden sie keine Gelegenheit zur Übung. Merrill Swain schließt daraus, dass für einen erfolgreichen Spracherwerbsprozess der „comprehensible Input“ allein nicht ausreiche und dass Bedeutungsaushandlungen nur die Grundbedingung für die grammatische Entwicklung bieten. Der Lerner muss im Anschluss daran die Möglichkeit haben, sich auf die sprachliche Form zu konzentrieren. So fordert sie für mehr Flüssigkeit und Korrektheit in der Zielsprache neben dem verständlichen Input auch einen verständlichen Output



(comprehensible output), der die eigentliche „Quelle“ für erfolgreichen Spracherwerb darstellt. Wenn Lerner in der Zielsprache auf Kommunikationsprobleme stoßen, werden sie veranlasst, ihren Output präziser und korrekter zu formulieren.

„Being ‘pushed’ in output (...) is a concept parallel to that of the  $i + 1$  of comprehensible input. Indeed, one might call this the ‘comprehensible output’ hypothesis” (Swain 1985: 249).

Ein am Input orientierter Unterricht bildet somit „zwar eine hohe rezeptive, aber nur eine geringe produktive Kompetenz aus“ (Rösch 2011: 28). Belegen lässt sich diese Auffassung auch mit dem Vergleich eines Sprachproduktions- und Sprachrezeptionsmodells (hierarchisch-serielles Sprachproduktionsmodell von Levelt 1992: 4; Sprachrezeptionsmodell von Friederici/von Cramon 1999: 338). Die beiden Modelle zeigen, dass Sprachproduktion und –rezeption nicht nur durch einen entgegengesetzten Verlauf gekennzeichnet sind, sondern auch aus unterschiedlichen Teilprozessen bestehen und unterschiedliche Gehirnregionen beanspruchen (Gehirn&Geist 1/2011: 68f.). So bleibt anzunehmen, dass eine Inputorientierung durch eine Outputorientierung ergänzt werden muss, damit die unterschiedlichen Teilprozesse gleichermaßen gefördert werden (Rösch ebd.).

Swain (1995: 124) spricht dem „comprehensible Output“ drei Funktionen im Erwerbsprozess zu:

- eine hypothesentestende Funktion: Der Lernende bildet Hypothesen über die Zielsprache und gleicht diese dann in der Kommunikation, durch das Feedback seines Gesprächspartners an. Über Bedeutungs- und Formaushandlungsprozesse werden die Lerner zur Korrektur und zum Nachdenken über die sprachlichen Strukturen angehalten.
- eine metalinguistische Funktion: Die Reflexion über sprachliche Formen, grammatische Regeln oder Form-Funktions-Beziehungen in der Zielsprache wird angeregt und der Lerner kann Sprachbewusstsein für die Zielsprache entwickeln.
- „Noticing“-Funktion: Dadurch, dass der Lerner ein kommunikatives Ziel verfolgt und dabei unter Umständen ein linguistisches Problem auftaucht, wird

ihm sein Defizit bewusst - „it may bring to their attention something they need to discover about their L2“ (Swain 1995:126).

Ein didaktischer Ansatz, der die Outputorientierung stark in den Fokus rückt und dabei Lehrenden wie Lernenden konkrete Umsetzungsvorschläge anbietet, ist ein Ansatz aus der englischen Fremdsprachendidaktik, das Aufgabenorientierte Lernen.

#### **1.3.11.1 Aufgabenorientiertes Lernen**

Ein weiterer kommunikativer Ansatz, der der Forderung nach verstärkter Outputorientierung nachkommt, ist die „mittlerweile allgemein bekannte und bewährte Unterrichtsmethode“ (Eisenmann 2009: 4) des „Task based Language Learning“ (TBLL). Task based Learning ist eine in der Fremdsprachendidaktik schon seit 25 Jahren bestehende Methodik, die auf David Nunan zurückgeht. Als gegenwärtige Vertreter sind neben Jane Nunan, Rod Ellis, Dave und Jane Willis und Hans-Eberhard Piepho zu nennen. Piepho leitete 1974 mit seiner Schrift "Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht" den Paradigmenwechsel hin zu diesem kommunikativen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik ein. Dieser Ansatz berücksichtigt Anregungen der Sprechakttheorie, dessen Ziel nicht die Sprache selbst, sondern die Entwicklung von kommunikativer Kompetenz darstellt. Und dies ist nicht nur „in rein linguistischer Hinsicht gemeint, sondern gerade auch als Motor zum interkulturellen Lernen und zum Fremdverstehen“ (Eisenmann 2009: 4).

Bis heute hat sich dieser kommunikative Ansatz weltweit in der Fremdsprachendidaktik etabliert, auch wenn keine einheitliche Theorie zu diesem Ansatz besteht. Der Vergleich zum Natural Approach liegt nahe, da auch dieser kommunikationsorientiert ist. Der Unterschied der beiden Ansätze liegt vor allem in der Annahme Krashens (1981), Sprache würde sich automatisch entwickeln, wenn der Lerner in der Bearbeitung verschiedener kommunikationsorientierter Aufgaben seinen Fokus rein auf die Bedeutung richtet, während der aufgabenorientierte Unterricht im Sinne Nunans (2004: 9) Kommunikation nutzt, um bestehende sprachliche Lücken (gaps) in der Verständigung zu schließen (Carsens 2005: 7). Littlewood (1981) beschreibt laut Nunan (2004: 9) den Unter-

schied der beiden Ansätze, des Natural Approach und der Task-based Learnings, in der Interpretation des Communicative Language Teachings. Ersterer würde als strengere Interpretation die Fokussierung auf sprachliche Formen vermeiden, während letzterer als gemäßigte Form zu betrachten sei, die diese Fokussierung als notwendig betrachtet. Tschirner kritisiert in einem Vergleich zwischen Natural Approach (Terrell 1977; Krashen 1985) und der kommunikativen Methode, dass letztere keinen spracherwerbstheoretischen Ansatz vorweisen könne. Sie biete kaum Theorien oder Hypothesen zur Frage an, wie Fremdsprachen erworben werden, während es sich beim Natural Approach um "ein theoretisches Modell handelt, das zumindest teilweise verifizierbar oder falsifizierbar ist, das neuen Erkenntnissen Rechnung trägt und sich aufgrund neuer Erkenntnisse präzisiert oder bei Bedarf ändert" (Tschirner 1995: 11).

Heiner Böttger beschreibt den aufgabenorientierten Sprachunterricht als offene, projektorientierte Form, die trotzdem lehrbuchgestützt ist (Böttger 2005: 16). Beim aufgabenorientierten Lernen wird die Aufmerksamkeit des Lerners weg vom Lernprozess auf die Erledigung der gestellten Aufgabe fokussiert. Die Sprache ist Mittel zur Aufgabenbewältigung. Die Lehrkraft liefert sprachlichen Input, die Schüler suchen aktiv und möglichst selbstständig nach Wörtern und Formulierungen. Dies fordert von den Lehrkräften die Formulierung von authentischen Aufgaben und von den Lernern sprachliche Risikobereitschaft, den Willen, mit ihrem Wissen und Können zu experimentieren, von ihren Fähigkeiten allein oder gemeinsam Gebrauch zu machen, Schlussfolgerungen zu ziehen, Sprache selbstständig zu verwenden und nicht zuletzt auch für ihren Lernerfolg selbst die Verantwortung zu übernehmen (Böttger 2005: 16). Die authentischen Aufgaben müssen nach Böttger vor allem den drei Kriterien Komplexität, Genauigkeit und der Notwendigkeit flüssiger Sprachanwendung gerecht werden und in Einführung in die Aufgabe, Ausführung und Reflexion strukturiert werden (Böttger 2005: 17).

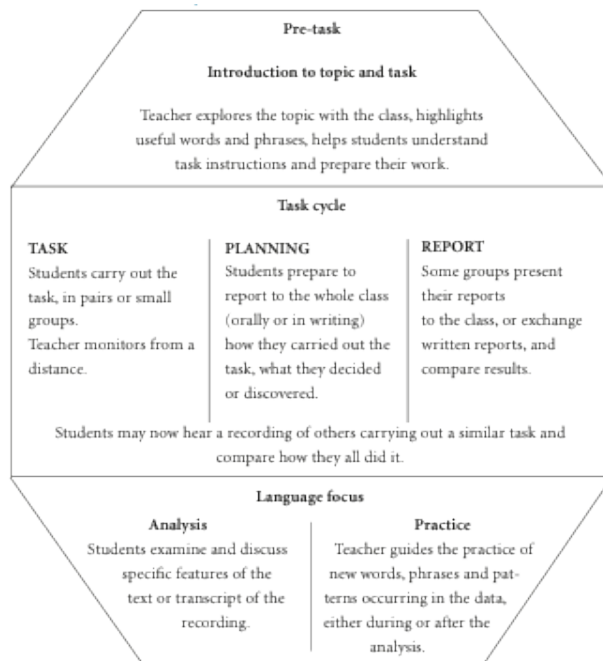
So lassen sich zusammenfassend fünf Thesen zum Aufgabenorientierten Lernen formulieren (Carstens 2005: 7):

- Dem Aufgabenorientierten Lernen liegt die konstruktivistische Sichtweise eines aktiven, selbst gesteuerten und sozial handelnden Lernens zugrunde,

in dem Lernprozesse zirkulär, von Fehlern, Erweiterungen und ständiger Reorganisation begleitet sind.

- Da Verstehen und Lernen miteinander verzahnt sind, setzt das Aufgabenorientierte Lernen eine am Verstehen (meaning) orientierte, ganzheitliche Sprachanwendung voraus.
- Wissen über eine Sprache kann nur dann nachhaltig werden, wenn es aus konkreten Situationen heraus zur Bewältigung eines Sprachbedürfnisses genutzt wird. So wird Wissen als Resultat von aktiven oder passiven Kommunikationsversuchen quasi „nebenbei“ erworben.
- Lerner werden Sprache nur dann komplex und situationsangemessen nutzen und damit Eloquenz und Flüssigkeit in einer Sprache erwerben, wenn auch das Ausgangsmaterial und die Lernsituation kognitiv reizvoll und herausfordernd sind. Dazu bedarf es relevanter Themen, die authentisches Mitteilungsbedürfnis wecken und Sprachwirklichkeit erlebbar machen.
- In einem erfolgreichen Sprachlernprozess ergänzen sich konkretes sprachliches Handeln und die explizite Betrachtung von Sprache kognitiv angemessen und mithilfe entsprechender Strategien.

Die Auffassung von zirkulären Lernprozessen zeigt sich in der Organisation der Aufgaben:



**Abb. 5: Komponenten des Aufgabenorientierten Lernens (Eisenmann 2009: 5)**

Deutlich wird hier, dass im Aufgabenorientierten Lernen von einer Top-Down-Verarbeitung von Sprache ausgegangen wird, d.h. von einem ganzheitlichen Sprachgebrauch hin zur detaillierten Betrachtung und Reflexion von Sprache (Carstens 2005:10).

Im ersten Schritt wird das Thema eingeführt und erklärt, wobei die kognitiv vorhandenen Ressourcen der Lerner den Ausgangspunkt bilden und denen entsprechend sprachliche Mittel, themabezogener Wortschatz und Strukturen zur Verfügung gestellt werden. Alle Lerner sollen in bzw. nach dieser Phase die Aufgaben verstanden haben, deren Ziele kennen und sie vorbereitet haben. Danach begeben sie sich in den eigentlichen Aufgabenzirkel, indem sie ihre Aufträge bearbeiten. Hierzu sind entsprechende Aufgabentypen notwendig, die Jane Willis in folgende Kategorien unterteilt (Willis 1996: 36):

- Auflisten: Brainstorming, Fakten finden, sammeln, etc.,
- Ordnen und Sortieren: Kategorisieren, klassifizieren; in die richtige Reihenfolge bringen (sequencing); reihen (ranking),
- Vergleichen: Zuordnen; Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede finden,
- Probleme lösen: Reale Situationen analysieren; hypothetische Situationen analysieren bzw. begründen; Entscheidungen treffen,
- Persönliche Erfahrungen erzählen und beschreiben; Meinungen austauschen; Reaktionen erforschen und erklären,
- Kreativ-integrative Aufgaben: Brainstorming; Fakten finden, ordnen und sortieren; vergleichen; Probleme lösen, etc.

Der Lehrkraft kommen in diesem Prozess die Aufgaben der Moderation und Hilfestellung zu.

In der Phase der Sprachfokussierung evaluieren Lernende und Lehrende gemeinsam die vorausgegangene Arbeit im Hinblick auf geeignete Lösungen, beobachtete Phänomene, erfahrene Schwierigkeiten und offensichtliche Lücken (Carstens 2005: 10). Hier lässt sich ein Bezug zu Michael Longs „Bedeutungsaushandlung“ (Long 1982: 100ff.) herstellen. In diese Phase können auch

sprachstrukturelle Übungen einfließen oder ggf. eine Wiederholung der Aufgabenpräsentation nach deren sprachlichen Überarbeitung.

Grenzen des Aufgabenorientierten Lernens sind dort erreicht, wo Grundlagen nicht gegeben sind. Der Erfolg ist nicht nur von den Lernervariablen abhängig, sondern auch sehr von der Kompetenz, Aufmerksamkeit und Bereitschaft der Lehrkraft, die die Reflexion inhalts- und sprachorientiert anleiten muss. Den umgekehrten Weg bietet dagegen die „counterbalanced instruction“ (Lyster 2007), in deren Umsetzung durch verschiedene Aktivitäten der Fokus zuerst auf Sprache gelenkt wird und dann erst inhaltsbezogene Aktivitäten durchgeführt werden, in denen die zuvor explizierten sprachlichen Phänomene dann zur Anwendung kommen.

Die unter dieser These erläuterten Modelle zeigen die wesentlichen Aspekte der Rezeption und Produktion von Sprache über den zu beachtenden Input, der vom Lerner wahrgenommen werden muss, zu den möglichen Effekten der Bedeutungsaushandlung, bis hin zur Relevanz des Outputs. Setzen sich die unter den ersten beiden Thesen dargestellten Theorien eher mit den inneren Prozessen des Lerners auseinander und stellen den sprachlichen Kompetenzaufbau an sich in den Mittelpunkt, so wird bei der In- und Outputorientierung der Fokus auf die Interaktion und Kommunikation gelegt. Gleich aus welcher Perspektive, zeigen sie alle den Einfluss, den der Umfang und die Art des Inputs, die Verfahren der Bedeutungssicherung im Diskurs und die reparativen Maßnahmen auf den Spracherwerb ausüben. So wird die Rolle der Lehrkraft und der Übungsformen in den Blickpunkt gerückt (Rösch 2011: 29) und didaktische Konsequenzen bedacht. Diese finden sich in heutigen Ansätzen des Zweit- und Fremdsprachenunterrichts im „Focus on Form“-Ansatz, im Ansatz des Task-based Language Teaching (Nunan 2004, Willis/Willis 2007 et al.) und im Scaffolding wieder.

#### **1.4 Zusammenfassung und Fazit I**

Die Definition des sprachlichen Kompetenzaufbaus nach Ursula Bredel, als „Resultat der eigenaktiven Auseinandersetzung mit der umgebenden sprachlichen

und nicht-sprachlichen Wirklichkeit“ (Bredel 2007: 81) und ihr Befund, dass die Aneignung und Verfügbarkeit sprachlicher Kompetenz selbstgesteuert ist (ebd.), trägt in gewissem Maße allen Zweitspracherwerbstheorien Rechnung. Die „Eigenaktivität“ spielt auf die affektiven Faktoren und kognitiven Voraussetzungen an. Die „umgebende Wirklichkeit“ deutet auf den Input, den Output und die Aushandlungsprozesse hin. Die „Selbststeuerung“ verweist auf die Entwicklung der Lernersprache, als „ein Generieren und Testen von Hypothesen zur Beschaffenheit der Zielsprache“ (Riemer 2001: 663) unter Berücksichtigung mehrsprachiger Kompetenzen. Sprachlicher Kompetenzaufbau ist demnach ein kreativer und konstruktiver Aneignungsprozess, der sowohl auf Entwicklung als auch auf Erwerb basiert und durch Lernen beeinflusst werden kann. Nach dieser Annahme kommt Unterricht eine maßgebliche Rolle zu, in dem Anregungen und Erkenntnisse aller Spracherwerbstheorien zum Tragen kommen sollten:

Obwohl der behavioristische Grundsatz in der vorliegenden kognitiv-konstruktivistisch orientierten Sichtweise als überholt gilt, lassen sich kontrastive Aspekte, wenn auch nicht in ihrer Radikalität, für die Zweitsprachdidaktik legitimieren. In der Analyse von Lernerfehlern können kontrastive Vergleiche ggf. Auskunft über Hypothesenbildung der Lerner und Strukturübertragungen aus der Erst- auf die Zweitsprache geben. Hier kann ein Sprachenvergleich sprachreflexiv im Unterricht eingesetzt werden und zu Einsichten über Sprache führen. Neben der motivationalen Auswirkung durch die Würdigung der Muttersprache gewinnen die Kinder Einsicht in ihre Erstsprache, aber auch in die Zielsprache Deutsch (Colombo-Scheffold et al. 2001: 7f.). Darüber hinaus können ggf. mithilfe von mehrsprachiger Literatur oder Literatur, die Mehrsprachigkeit thematisiert, sprachliche wie kulturelle Aspekte aufgegriffen werden (Rösch 2008: 321ff.). Auch Cummins legitimiert mit seinen Forschungsergebnissen bzgl. der Interdependenz von Erst- und Zweitsprache kontrastive Aspekte in der Zweitsprachförderung. Damit kann im Unterricht der oben genannten Lernervariablen „Sprachlernerfahrung“ Rechnung getragen werden.

Diese Aspekte wurden in der vorliegenden Untersuchung insofern berücksichtigt, dass ein kinderliterarisches Werk als Grundlage für die Förderung ausge-

wählt wurde, das Mehrsprachigkeit thematisiert und u.a. auch interkulturelle Konfliktsituationen darstellt. Es ist ein Werk, das zu Sprachvergleichen animiert (auch auf idiomatischer Ebene) und mehrsprachige Identifikationsfiguren liefert.

Als weitere Einflussfaktoren auf Spracherwerb, die im Unterricht berücksichtigt werden müssen, sind im nichtsprachlichen Bereich Motivation und Einstellung genannt. Diese verweisen direkt auf das Schul- bzw. Klassenklima, in dem eine positive Haltung zum Lernen und zum integrierenden Miteinander gefördert werden muss. Die Verfasser der OECD Publikation „School Factors related to Quality and Equity“ kommen zu ganz eindeutigen Aussagen bzgl. des Schulklimas. Die quantitative Analyse der OECD zeigt nämlich, dass das Schulklima eine größere Wirkung auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler hat als die materiellen und personellen Ressourcen und die jeweilige Schulpolitik (OECD 2005). Zum anderen fordert die Berücksichtigung motivationaler Aspekte auch, motivierende Arbeitsthemen auszuwählen und Arbeitstechniken und -mittel zu stellen, die entdeckendes und selbstgesteuertes Lernen ermöglichen. Auch dieser Aspekt fand in der vorliegenden Untersuchung durch die Auswahl des Kinderromans Berücksichtigung. Die Thematik einer interkulturellen Familiensituation mit sehr sympathisch dargestellten Identifikationsfiguren wird auf sehr humorvolle Weise erzählt. Sie scheint direkt aus dem Leben der Kinder zu stammen und bietet viele Anlässe zu Gesprächen und Reflexionen seiner eigenen erlebten Wirklichkeit und der der Romanfiguren. Die dazu entwickelten Aufgaben und Aufträge zur Textproduktion beider Lerngruppen basieren auf der produktionsorientierten Literaturdidaktik. Sie sind rezeptionsorientiert und realisieren die kognitiv-konstruktivistische Sicht auf Kompetenzaufbau.

Die sprachlichen Faktoren, wie Art des Inputs, der Sprachverwendung, der Verfahren der Bedeutungssicherung und reparative Maßnahmen unterliegen in weiten Teilen der unterrichtlichen Situation. Diese Aspekte werden in der Interlanguagehypothese berücksichtigt, aber vor allem in den kommunikativen Ansätzen, die konkret auf unterrichtliches Handeln abzielen. Hier wäre federführend Krashens Inputhypothese zu nennen, die Hinweise gibt, welche Komplexi-



tät bzw. welches Niveau Sprachprodukte, mit denen Lerner konfrontiert werden, aufweisen dürfen. Daraus resultiert ein gewisser Anspruch, der sich an die Lehrkräfte von multilingualen Klassen stellt. Einerseits tragen sie als Fachkraft eine sprachliche Vorbildfunktion und müssen der Forderung nach Bildungssprache bzw. Fachsprachlichkeit gerecht werden, andererseits müssen sie den Sprachstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler im Blick haben und sich an ihm orientieren, damit auch mehrsprachigen Kindern und Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern die Chance auf Schulerfolg eingeräumt wird. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, bedarf es einer guten Ausbildung im sprachwissenschaftlichen Bereich, damit die Sprachstrukturen des Deutschen bewusst und verstanden sind und Lehrkräfte darin eine gewisse Beweglichkeit und Analysefähigkeit zeigen. Nur wenn eigenes Sprachbewusstsein und eigene Sprachaufmerksamkeit entwickelt sind, kann diese auch vermittelt werden und mit bzw. in Sprache operiert werden. Lehrkräfte müssen in der Lage sein, ihre eigene Sprache zu reflektieren und jegliche im Unterricht eingesetzten Sprachprodukte sprachaufmerksam und mit Blick auf die „Stolpersteine“ (Rösch 2003: 213) für mehrsprachige Lerner zu analysieren. Darauf aufbauend können sie mit Schülerinnen und Schülern Strategien üben, mit deren Hilfe diese in der Lage sind, sich sprachlichen wie inhaltlichen Zugang zu schaffen bzw. sprachliche Lücken bei Verständigungsproblemen zu schließen.

Daneben kann in Sprachförderphasen sprachliches Wissen explizit vermittelt und geübt werden, das, wenn auch zunächst nur in einer Kontrollinstanz (Monitor) vorhanden, über sprachreflexive Phasen in implizites Wissen verwandelt werden kann. Diese Sprachförderphasen müssen nicht in separierten Gruppen durchgeführt werden, sondern sollten als Differenzierung in einem offenen Regelunterricht gedacht sein. Dazu bedarf es Lehrmaterial, das die Lernenden motiviert und selbsttätiges Arbeiten erlaubt, indem es aufmerksam nach seinen sprachlichen Strukturen überprüft und für sie gut vorstrukturiert wird. Nur so kann ihnen eine selbstständige und kreative Weiterverarbeitung des Lehrmaterials und der zu lernenden Inhalte gelingen.

All diese Aspekte scheinen in Jane Nunans Ansatz des Aufgabenorientierten Lernens ihre Berücksichtigung zu finden. Dabei gilt es, den für den Fremdspra-

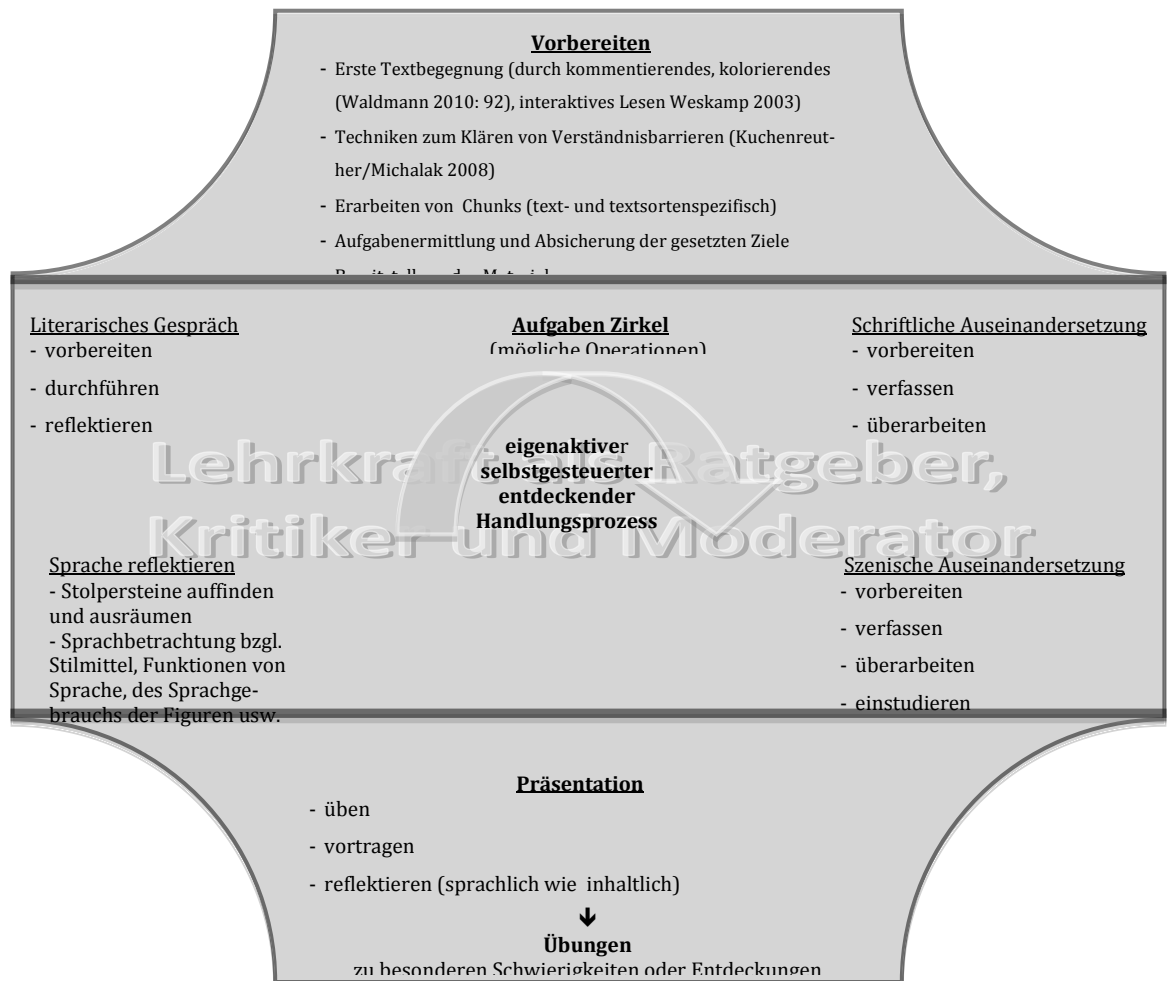
chenunterricht konzipierten Ansatz für den Unterricht in multilingualen Klassen nutzbar zu machen, d.h. danach zu fragen, ob er dazu geeignet ist, Binnendifferenzierung im Regelunterricht dergestalt vorzunehmen, dass Deutsch als Zweitsprache sinnvoll und effektiv gefördert werden kann.

Die hier vorliegende Untersuchung verfolgt dieses Ziel, das in einem „sprachsensiblen Literaturunterricht“ in Regelklassen und im Sinne einer produktiven Hermeneutik (Waldmann 2010: 27ff.) umgesetzt werden könnte. Diesem zufolge ist die eigentliche Aufgabe, die Lernenden zum Verstehen literarischer Texte zu führen (ebd.) und in jedem einzelnen Moment dieses Verstehensprozesses den Fokus integrativ auch auf Sprache zu setzen. So findet für die deutschsprachigen Lernenden einer Klasse „sprachsensibler Literaturunterricht“ statt, in dem Sprache reflektiert und Sprachbewusstsein entwickelt werden kann. Für die mehrsprachigen Kinder verschiebt sich die Gewichtung hin zum „Literarischen Sprachunterricht“, in welchem über das Angebot von Chunks aus dem literarischen Text und aus den produktiven Aufgaben zum Text und durch das Analysieren von Sprachbarrieren (Kuchenreuther/Michalak 2008) und Stolpersteinen (Rösch 2003) Sprachförderung durchgeführt wird.

In Anlehnung an die Komponenten des Aufgabenorientierten Lernens und dessen Berücksichtigung zirkulärer Lernprozesse kann ein Modell entwickelt werden, das literarische wie sprachliche Dimensionen miteinander verbindet und das mehrdimensional integrativ funktioniert:

In der vorbereitenden Phase erleben Lernende die erste Textbegegnung. Hierzu empfehlen sich textnahe Lesemethoden (Paefgen 1996: 253ff.), das kommentierende oder kolorierende Lesen (Waldmann 2010: 92), aber auch interaktives Lesen und Vorlesen (Weskamp 2003). Techniken zum Klären von Verständnisbarrieren müssen mit und in dem Leseprozess unmittelbar verwoben werden. Diese werden den Kindern gleichsam als Lernstrategien vermittelt. Bei der Literaturauswahl ist dabei auf motivierende Lektüre zu achten, die allen Kindern Identifikationsmöglichkeiten und sprachliche Anregungen bietet und die Möglichkeit für mehrsprachige Kinder den Input anzupassen bzw. zu variieren. Ist das erste Verständnis gesichert, können daraus Aufgaben ermittelt werden, die dann im Aufgabenzirkel von den Lernenden bearbeitet werden. Die Bereitstel-

lung des dazu notwendigen Materials, sei es sprachlicher oder materieller Natur muss in dieser Phase vorbereitet werden.



**Abb. 6: Komponenten des aufgabenorientierten Literarischen Sprachunterrichts**

Im Aufgabenzirkel können die Lernenden in verschiedenen Sozialformen arbeiten und eventuell auch an verschiedenen Aufgaben teilnehmen. Sowohl inhaltlich wie sprachlich fokussierte Aufgaben können hier integriert werden. Dies ist im Sinne des „Fokus on Form“-Ansatzes denkbar, nachdem Sprache situativ thematisiert wird, aber auch im Sinne der „counterbalanced instruction“, in der sprachliche Instruktionen der inhaltlichen Beschäftigung vorangestellt sind. In der Abbildung unten sind mögliche Operationen aufgeführt. Wichtig ist in dieser Phase das eigenaktive, selbstgesteuerte und entdeckende Lernen, ebenso wie das Abschließen der Arbeit mit einer Präsentation seiner Ergebnisse. Die Lehrkraft fungiert im Zirkel und in der Präsentationsphase als Ratgeber, Kritiker und Moderator:

Die Aufgabenformate der schriftlichen Auseinandersetzung können sich mit einer sprachlichen Gewichtung an Aufgabentypen von Jane Willis orientieren (Ellis 1996: 36) oder wortschatzorientiert an Michael Lewis (Lewis 1993: 115ff.) und in einer eher literarischen Gewichtung an Waldmann (Waldmann 2010: 88ff.).

Bevor jedoch weitere didaktische Überlegungen diesbezüglich angestellt werden können, muss aus verschiedenen linguistischen Perspektiven thematisiert werden, was sprachliches Wissen umfasst, wie es gespeichert und wie es organisiert ist.

## 2. Sprachliches Wissen aus verschiedenen Perspektiven

Die im oberen Teil skizzierten Spracherwerbstheorien versuchen Erklärungen zu liefern, wie und unter welchen Einflüssen Spracherwerb stattfindet. Linguistische Struktur- und Häufigkeitsanalysen dagegen geben Aufschluss über das sprachliche Wissen des Menschen. „Das sprachliche Wissen umfasst demnach die Kenntnis des sprachlichen Systems und von Verwendungshäufigkeiten von Einheiten und Strukturen“ (Dietrich 2002: 17). Dabei muss eingeräumt werden, dass es bisher nur vereinzelt gelungen ist, „die kognitiv sprachliche Struktur durch Evidenz aus der Verhaltensbeobachtung zu rekonstruieren“ (ebd.).

Rainer Dietrich teilt das Sprachsystem selbst, wie auch das sprachliche Wissen, in zwei Hauptteile, in das mentale Lexikon und in die mentale Grammatik und stellt diese Aufteilung wie folgt dar (ebd.: 19):

Sprachliches Wissen		
lexikalisches Wissen (mentales Lexikon)		grammatisches Wissen (mentale Grammatik)
Konzepte		semantische Strukturprinzipien
syntaktische Kategorie	(Lemma)	syntaktische Strukturprinzipien
Morphologisches		morphologische Strukturprinzipien
Lautliches	(Lexem)	phonologische Strukturprinzipien
Frequenz		

**Tab. 7: aus linguistischen Analysen ableitbare Bestandteile des sprachlichen Wissens (Dietrich 2002: 19)**

Das lexikalische Wissen beinhaltet nach dieser Darstellung fünf verschiedene Wissensbereiche:

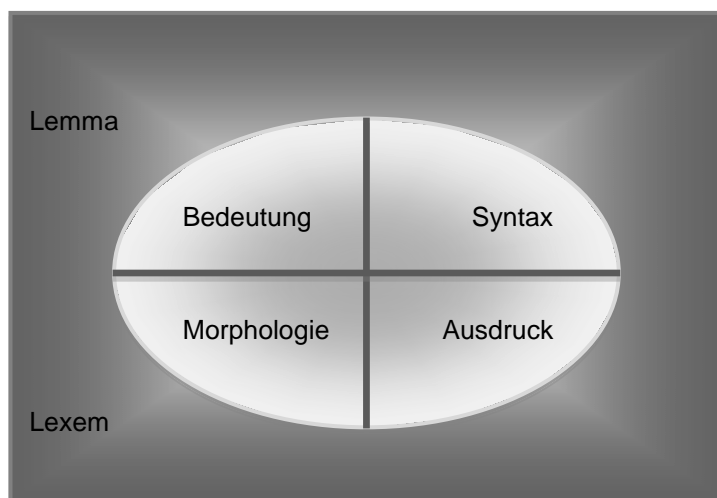
- Das konzeptionelle Wissen, das sich wiederum in drei Bestandteile gliedern lässt:
  - die lexikalischen Konzepte, welche die Bedeutung eines Ausdrucks tragen,
  - die indexikalischen Konzepte, die auf zeitliche und räumliche Begebenheiten hinweisen,

- die Intensionskonzepte, die die pragmatische Seite einer Äußerung abdecken.
- Die zweite Wissenskomponente des Mentalen Lexikons beinhaltet die syntaktischen Informationen über Wortart, Genus und Anforderungen an die syntaktische Umgebung.
- Der dritte Wissensbereich enthält alle Kenntnisse der flexionsmorphologischen Kategorien wie z. B. Person, Numerus, Kasus, Tempus etc. Die beiden letztgenannten Bereiche werden von Dietrich dem Lemma zugeordnet.
- Die vierte Komponente beinhaltet die Kenntnisse der lautlichen und schriftlichen Ausdrucksseite, das Lexem.
- Die Häufigkeit der Verwendung, aber auch der hier nicht erwähnte Verwendungszusammenhang (Aitchison 1997) haben Auswirkungen auf die Anordnung im Mentalen Lexikon und die Verarbeitungsgeschwindigkeit.

Das letzte bei Dietrich erwähnte Merkmal des Wortes ist seine Frequenz. Ein innerhalb der täglichen Kommunikation einer Sprachgemeinschaft häufig verwendetes Wort, wird von den Mitgliedern dieser Sprachgemeinschaft schneller verarbeitet, als von Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft, die damit weniger konfrontiert sind (Dietrich 2002: 24). Mit diesem Frequenzeffekt lässt sich auch die Reihenfolge erklären, in der Kinder einzelne Wörter oder Wortsequenzen erwerben.

Wortselektionsfehler, die jeder aus alltäglichen Situationen kennt oder das „Tip of the tongue-Phänomen“ (TOT) gaben Brown/McNeill (1966) den Anstoß, das Phänomen der Frequenz zu durchleuchten. Sie führten das TOT-Phänomen künstlich herbei, indem sie Studenten die Bedeutungsdefinition von seltenen Wörtern nannten. (Damit wurde der Frequenzeffekt ausgeschlossen.) Daraufhin sollten die Probanden das Wort nennen. Da die Studenten offenbar die erfragten Wörter kannten, aufgrund der gelieferten Definition dazu auch eine Vorstellung besaßen, schienen sie wohl lediglich keinen Zugang zur Lautung zu haben. Zu nennen wäre in diesem Zusammenhang auch die Versprecherforschung (Meringer/Mayer 1895, Wiedenmann 1992, Leuninger 1993, 1998, Schade 2003, Luger 2006), die gezeigt hat, dass Versprecher oft an phonetischen Missgriffen

liegen. „Es ist ein universaler Tatbestand der normalen Spracherfahrung, dass die lexikalische Form ärgerlicherweise verborgen bleibt, obwohl die Bedeutung dem Sprecher klar und bis in jede Einzelheit bewusst ist“ (Garrett 1993: 146 nach Aitchison 1997: 263). Willem Levelt schließt aus ähnlichen Beobachtungen, dass lexikalische Selektion und phonologische Encodierung völlig verschiedene Prozesse seien (Levelt 1993: 17). „Fast alle Forscher sind sich über diese Zweiteilung einig“ (Aitchison 1997: 263). Zu nennen wären: Levelt (1989), Garrett (1993), Schriefers (1990) et al. Das Finden eines Wortes muss mindestens zwei Operationen umfassen, was wieder zur skizzierten Lemma-Lexem-Gliederung führt. Levelt schließt daraus, dass sich das Mentale Lexikon horizontal in einen lautlichen und einen nichtlautlichen Teil gliedert. Diese Annahme wird auch auf die schriftliche Modalität übertragen. Das Wortwissen besteht demnach aus den beiden Komponenten Lemma, welches die semantische Bedeutung und Syntaxkategorie des Wortes beschreibt und Lexem, hinter dem sich das Wissen um die Wortform, deren Lautgestalt, morphologischer Aufbau und ihre Schreibweise verbirgt.



**Abb. 7: die Lemma-Lexemgliederung nach Levelt (1989: 11)**

Gert Rickheit ordnet die dem Lexem und dem Lemma zugehörigen Eigenschaften ähnlich an. Die Lexem-Information enthält nach seiner Darstellung die lautlichen und schriftlichen Realisierungsmöglichkeiten. Alle anderen Informationen inkl. der Bedeutung bzw. der Konzeptualisierung gehören der Lemma-Information an (Rickheit 2002: 60). Dabei verzichtet er auf eine explizite Trennung von lexikalischem und grammatischem Wissen und differenziert „Sprach-

wissen“ in zwei Komponenten, dem „Wissen über Sprache“ und dem „Wissen aus Sprache“ (Rickheit 2002: 50ff.). Zum „Wissen über Sprache“ gehören die verschiedenen Realisierungen in gesprochener, geschriebener und Gebärdensprache sowie die Bausteine unserer Sprache, die Wörter, Phrasen, Sätze und Texte, sprich die Struktureinheiten. „Wissen aus Sprache“ sei ein Wissen, „das in einer konkreten Kommunikationssituation aus der Verarbeitung von Sprache entsteht oder den Anlass für sprachliche Äußerungen bildet“ (Rickheit 2002: 65), sprich die Repräsentationen.

Monika Schwarz unterscheidet zwischen den Repräsentationen eines Wortes und den Angaben, die über ein Wort zur Verfügung stehen, „die phonologische Repräsentation, die graphemische Repräsentation, Angaben über den syntaktischen Rahmen und die semantische Bedeutung“ (Schwarz 2008: 105). Beide Autoren verweisen mit diesen Annahmen auf die Trennung von impliziten und expliziten sprachlichen Wissens.

Rainer Dietrich dahingegen trennt das lexikalische Wissen vom grammatischen, welches das Wissen über die Strukturprinzipien enthält, nach denen Äußerungen sinnvoll formuliert werden:

„Zur mentalen Grammatik zählen alle universalen und einzelsprachlichen Prinzipien, die festlegen, wie aus den elementaren Einheiten komplexe zusammengesetzt sind“ (Dietrich 2002: 18). Daraus ist auch der Umkehrschluss zu ziehen, dass nämlich das, was für die Konstruktion auch für die Dekonstruktion komplexer Einheiten gilt, ihre Aufgliederung in elementare Einheiten durch den Sprachlerner.

Diese Sicht von getrenntem lexikalischem und grammatischem Wissen entspricht der strukturalistischen Tradition von der Trennung von Wortschatz und Grammatik. Aus der Sicht des britischen Kontextualismus, der Phraseologieforschung, der Korpuslinguistik und der Konstruktionsgrammatik ergibt sich allerdings ein anderes Gesamtbild von Sprache: Sprache ist ein durchgängig idiomatisch geprägtes System (Siepmann 2007: 60), in dem Wortschatz und Grammatik nicht voneinander getrennt zu sehen sind. Michael Lewis formuliert dies im folgenden Zitat überspitzt, indem er der Grammatik jegliche vom Wortschatz unabhängige Funktion aberkennt: „Language is not words and grammar; it is



essentially lexical" (Lewis 1997: 196), während Siepmann mit pragmatischer Fundierung argumentiert:

„Als Sprecher einer Sprache setzen wir nicht lexikalische Einheiten in bestimmte, durch einfache Regeln manipulierbare, kontextabhängige syntaktische Formen ein, sondern wir prägen und verfügen über text- und/oder kontextspezifische Muster, die in unterschiedlicher Gewichtung aus lexikalischen und grammatikalischen Bestandteilen bestehen können. Jede sprachliche Konstruktion hat einen pragmatisch motivierten Ursprung“ (Siepmann ebd.).

Auch Aitchison beschreibt die besonders starke Verbindung, die zwischen der abstrakten Bedeutung eines Wortes und dessen Wortartzugehörigkeit, also grammatischen Informationen, besteht: so seien nach Aitchison (1997: 104) die beiden Komponenten als Einheit zu betrachten, wobei die Wortart das „label“ der Wortbedeutung sei. Zusammen bilden Wortbedeutung und Wortart das sogenannte Lemma (ebd.).

Der Unterschied in den Anschauungsweisen Dietrichs, Rickheits, Siepmanns und Aitchisons liegt vor allem in der Trennung von lexikalischem und grammatischem Wissen. Geht man in Anlehnung an Dietrich tatsächlich davon aus, dass mentales Lexikon und mentale Grammatik voneinander getrennt sind und dass sprachlich komplexere Einheiten nach den Strukturierungsprinzipien der mentalen Grammatik konstruiert werden, so muss davon ausgegangen werden, dass dies auch umgekehrt für die Dekonstruktion von komplexen Einheiten gilt, nämlich ihre Aufgliederung in elementare Einheiten und die dazugehörenden Strukturierungsprinzipien. Das entspricht wiederum der Definition „Wissen aus Sprache“ nach Rickheit, der mit seiner Annahme, dass dieses Wissen in konkreten Kommunikationssituationen aus der Verarbeitung von Sprache entstehen kann. Die in der Kommunikationssituation verwendeten mehrmorphemigen Wörter beinhalten grammatische Informationen, die durch deren Speicherung mitgespeichert werden und in sprachreflexiven Phasen Wissen über Sprache generieren. Dies würde die Annahme Lewis et al. bestärken, dass aus dem Erwerb komplexer Einheiten tatsächlich auch grammatisches Wissen generiert werden kann. So würde diese auf dem Strukturalismus beruhende Sicht der

Trennung von Wortschatz und Grammatik im eigentlichen Sinne nicht gegen eine Theorie der holistischen Speicherung komplexer Einheiten sprechen, sondern sie ebenfalls stützen.

### 3. Macht der Wörter

„Wörter sind das Tor zur Welt, Wörter sind unser Weg zu den Menschen: Sie ermöglichen uns das Denken, sie sind die Grundlage unserer Verständigung miteinander“ (Ulrich 2007: 3). So beginnt Winfried Ulrich das Kapitel, in dem er sich mit der Frage auseinandersetzt, was ein Wort ist. Ohne Grammatik kann man schlecht kommunizieren, ohne Worte aber ist man sprachlos (ebd.). Zunächst gilt es die Frage zu klären, ob es überhaupt Verhaltensevidenzen für die Annahme gibt, „dass eine wortartige sprachliche Einheit eine kognitiv relevante Einheit des sprachlichen Wissens bildet“ (Dietrich 2002: 20) und wenn ja, wie der Inhalt einer solchen Wissenseinheit aussieht?

Die erste Begegnung des Menschen mit Sprache ist der Schallstrom, der ihn nach seiner Geburt oder auch schon pränatal erreicht. Nimmt das Kind zunächst nur Klang, Intonation und Lautstärke wahr, so steht es dann vor der Herausforderung aus diesen mehr oder weniger kryptischen Schallgebilden und sonstigen Sinneseindrücken die Bestandteile und Kombinatorik eines abstrakten und komplizierten Zeichensystems zu dechiffrieren (Dietrich 2002: 59). Aus dem Lautstrom filtert das Kind mit der Zeit funktionale lautliche Einheiten und verbindet diese mit Begriffen. Es lernt welche formal-kombinatorischen Eigenschaften ein Wort hat und welche Konstruktionsmuster möglich sind.

Ernst Apeltauer beschreibt in einem Vortrag (Apeltauer 2008: 7) vier Entwicklungsphasen, wobei zwischen produktivem und rezeptivem Wortschatz unterschieden werden muss:

- Die erste Phase beginnt schon pränatal mit dem Einhören in die Sprache der Umgebung. Das Baby wird mit der Prosodie einer Sprache und mit ersten lautlichen Segmenten vertraut.
- Die zweite Phase reicht vom ca. fünften Monat bis zum 20. Monat und ist vom Erwerb von Einzelwörtern und Formeln geprägt, die gespeichert, aber noch nicht analysiert werden.
- In der dritten Phase bis zum ca. 36 Monat werden einzelsprachliche phonologische, syntaktische und morphologische Wissenssysteme aufgebaut. Hier tauchen in der Sprachproduktion Regularisierungen und Übergeneralisierungen auf (vgl.: *gegiesst* (Apeltauer 2008), *Öhre* (Grießhaber 2002)).

- In der vierten Phase ab dem 3. Lebensjahr beginnt die Integration und Elaboration von vorhandenem Wissen: Das Lexikon wächst sprunghaft an, die syntaktische Verarbeitung wird automatisiert.

Der Ablauf dieses hochkomplexen analytischen Vorgehens ließe sich nun noch weiter fortführen und differenzieren (Dietrich 2002: 50f.). An dieser Stelle ist aber vor allem eine Frage von Interesse: Filtert das Kind tatsächlich aus diesem Schallstrom eine wortartige sprachliche Bedeutung und welche Relevanz hat diese wortartige Bedeutung? Wie das Kind in der Lage ist, eine Lautform mit seiner Bedeutung zu verbinden, versuchen verschiedene Modelle aus unterschiedlichen Perspektiven zu erklären. Gisela Klann-Delius teilt sie ein in prinzipienorientierte Modelle, die den Worterwerb an lexikalische Prinzipien binden, kognitive Ansätze, die entweder kognitive Mechanismen oder begriffliche Entwicklungen fokussieren und intentionalistische Ansätze, die die sozial-kommunikativen Bedingungen in den Mittelpunkt stellen (Klann-Delius 2008: 5). Oder die lexikalische Entwicklung ist, wie von Hollich beschrieben, als ein Zusammenwirken mehrerer Faktoren zu sehen (Hollich et al. 2000: 17). Aber gleichgültig aus welcher Perspektive der Worterwerb betrachtet wird, „Wörter sind so sehr in unserem Wissen präsent, dass es naheliegt, sie als wesentliche oder sogar als die wesentlichen Bausteine zu betrachten“ (Miller 1996 42).

So ist allen wissenschaftlichen Beschäftigungen mit der Existenz von Wörtern ein Grundgedanke gemeinsam: Das Wort ist ein Informationsbündel und bildet als dieses eine Einheit. Daraus folgert Dietrich, dass eine Einheit sich als Ganzes anders verhält als die darin enthaltenen Komponenten (Dietrich 2002: 21). Zahlreiche auf dieser Annahme basierende Untersuchungen bestätigen die Existenz der funktionalen Einheit „Wort“ und deren Wichtigkeit.

Cattell berichtet (1885) vom „Wortüberlegenheitseffekt“ (Rickheit 2002: 55). Er zeigt, dass die Verarbeitung eines einzelnen Buchstabens länger dauern kann als die Verarbeitung von mehreren, sofern sie zusammen ein Wort ausdrücken (Dietrich 2002: 22; Rickheit 2002: 55). Diesen Effekt bestätigt in empirischen Untersuchungen auch Reichert (1969). Dass Buchstaben im Wortkontext schneller identifiziert werden, wird damit begründet, dass sie auf der Buchsta-

ben- und auf der Wortebene eine Aktivierung erfahren. Dagegen löst die isolierte Darbietung von Buchstaben nur eine Aktivierung auf der Buchstabenebene aus. Bei der Aktivierung auf der Wortebene werden zwangsläufig und äußerst schnell weitere Verarbeitungen unter Einbezug des lexikalischen Wissens, z. B. Bedeutungsvorstellungen, stattfinden (Dietrich 2002: 23).

Zu bedenken ist hier, dass diese Versuche auf der Schriftebene vollzogen wurden. Mit dem Schriftspracherwerb wird allerdings eine erweiterte Form der Sprachbewusstheit erlangt und damit liegt nahe, dass das sprachliche Wissen im Vorfeld der Untersuchung eine gewisse Reorganisation erfuhr. Die Einheit Wort dürfte somit eine stärkere Gewichtung erfahren als in der vorschriftlichen Phase. Jedoch beschreiben Falk/Bredel/Reich, dass Kinder sobald sie Äußerungen produzieren, die aus mehr als einem verbalen Element bestehen, anfänglich bevorzugt an Wortgrenzen pausieren (Falk/Bredel/Reich 2008: 36), was wiederum dafür spricht, dass diese Einheit schon vor dem Schriftspracherwerb von Relevanz ist.

Bei der Definition des Begriffs „Wort“ tauchen - gleichgültig aus welcher Perspektive - erhebliche Schwierigkeiten auf. „Am einfachsten scheine eine orthographische Definition zu sein, nach der ein Wort eine Buchstabenfolge ist, die auf beiden Seiten durch Leerstellen/Abstände oder ein Satzzeichen vom Kontext abgegrenzt ist“ (Ulrich 2007: 3). Diese zuerst klare Abgrenzung birgt das Problem, dass sie sich erstens nur auf die Schriftsprache bezieht „und die Schrift gegenüber der gesprochenen Sprache das sekundäre Zeichensystem“ (ebd.) repräsentiert, aber in der gesprochenen Sprache der Abstand zwischen den Wörtern keineswegs immer einer Sprechpause entspricht (ebd.). Zweitens taucht dieses Problem auch bei geschriebenen Wörtern auf, denn ist z. B. *sinnvoll* als Kompositum tatsächlich nur ein Wort? Die Problematik der Abgrenzung zeigt sich auch darin, dass Wörter in verschiedenen Flexionsformen auftreten oder im Phänomen der Homonymie. Auch eine semantische Definitionen über den Bedeutungsinhalt eines Wortes bereitet Probleme, denn nehmen wir z. B. eines der Pluralmorpheme, das *s*, so trägt dies ebenfalls Bedeutung, eben die Pluralmarkierung. Ein Wort ist *s* allerdings nicht.

Auch Rickheit postuliert, Wörter seien nur in einer informellen Redeweise die Bausteine sprachlicher Äußerungen: „Streng genommen sind es die Morpheme“ (Rickheit 2002: 55). Sie sind die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten unserer Sprache und manche dieser Morpheme können allein stehen und dann als Wort bezeichnet werden (ebd.).

„Offenbar weisen Wörter verschiedene Merkmale auf, die aber nicht in jedem Fall alle vorhanden sein müssen. Es gibt mehr oder weniger ‚typische‘ Wörter. Allein der Prototyp eines Wortes hat in jeder Hinsicht Wortcharakter“ (Ulrich 2007: 5). So fasst Ulrich folgende Merkmale des „Wortes“ zusammen:

- Es ist in der mündlichen wie schriftlichen Realisation isolierbar.
- Es trägt selbstständig Bedeutung.
- Es besteht aus einem einzigen (freien) Baustein/Morphem und gilt dann als einfaches Wort oder es besteht aus mehreren und gilt dann als komplexes Wort.

Rickheit (2002: 56) erwähnt im Zusammenhang mit der Abgrenzungsproblematik von Wort und Morphem die Frage nach der mentalen Repräsentation eines mehrmorphemigen Wortes. Dazu existieren zwei unterschiedliche Positionen (ebd.):

- Die atomistische Position besagt, dass Wörter in ihre Morphembestandteile aufgeteilt, also als einzelne Morpheme, im Sprachwissen repräsentiert sind.
- Die holistische Position dagegen sieht im Wort, egal wie komplex es aufgebaut ist, die entscheidende Position.

Jean Aitchison vertritt eine integrative Position. Sie kommt zu dem Schluss, dass Flexionsendungen normalerweise erst beim Sprechen angehängt werden, während Derivationsaffixe bereits mit dem Stamm verknüpft seien (Aitchison 1997: 172). Der Hauptteil der Wörter des Mentalen Lexikons ist schon zusammengefügt, kann aber bei Bedarf zerlegt werden (Aitchison 1997: 173). Die Wortproduktion sei somit als auf drei verschiedene Verfahrensweisen vorzustellen:

- die Suche nach ganzen Wörtern
- in Morpheme zerlegte Wörter,

- aus denen mithilfe des "lexikalischen Werkzeugkastens" neue Wörter produziert werden können (Aitchison 1997: 171).

Dietrich definiert die „lexikalische Einheit 'Wort'“ als „allem Anschein nach ein Ensemble von Informationen [...], die untereinander enger verbunden sind als sie es zu den entsprechenden Informationen benachbarter Worteinheiten sind“ (Dietrich 2002: 24). Dies führt wieder zu dem oben kurz skizzierten Aufbau des sprachlichen Wissens und dem Aufbau der „lexikalischen Einheit“. Im Vorwort seines 1995 erschienen Buches spricht Miller dem Wort einen "dreifachen Charakter" zu. Jedes Wort sei die Synthese einer begrifflichen Vorstellung (Konzept), einer Äußerung und einer syntaktischen Rolle (ebd.).


Linke et al. (2004: 57f.) klassifizieren „das Wort“ auf drei Ebenen, der morphologischen, der syntaktischen und der lexikalisch-semantischen, welche den nach Dietrich aufgeführten Bestandteilen des lexikalischen Wissens entsprechen und den "dreifachen Charakter" widerspiegeln, aber nach linguistischen Kriterien weiter ausdifferenziert werden:

Wörter					
morphologisch		syntaktisch		lexikalisch-semantisch	
<b>syntaktisches Wort</b>	spezifisches Auftreten des Wortes	<b>type</b>	Grundmuster der realisierten Wörter	<b>Autosemantika</b> (Inhaltswörter)	Konkrete und Abstrakta
<b>Lexem</b>	Grundform (z. B. im Wörterbuch)	<b>token</b>	realisierte Wörter, die phonetisch oder graphisch voneinander abweichen können	<b>Synsemantika</b> (Funktionswörter)	grammatische Wörter, die syntagmatische Verknüpfungen im Satz organisieren
<b>Lexemverband</b>	identische Stämme mehrerer Wortarten (z. B. Fliege, fliegt, Fliegen, fliegen)			<b>Deiktika</b>	Wörter mit kontextabhängiger Bedeutung, welche nur durch kataphorische oder anaphorische Bezüge oder außersprachlichen Bezügen zustande kommt

**Tab. 8: Klassifizierung von Wörtern auf drei linguistischen Ebenen**

Diese Klassifizierung nach Linke et al. bezieht sich vor allem auf die Lemma-Information (Rickheit 2002: 60 et al.). Die lautliche bzw. orthographische Komponente wird nicht berücksichtigt. Die Beschreibung einzelner Klassen oder Typen auf den drei Ebenen der Morphologie, Syntax und Semantik legt nahe, dass auf jeder Ebene sowohl lexikalisches als auch grammatisches Wissen eine Einheit bilden und das Wort ohne Einbezug grammatischer Kenntnisse nicht klassifiziert werden kann.

Wird das Wissen über das Wort „*Mäuse*“ im Beispielsatz „*Lena liebt weiße Mäuse*“ auf den drei Ebenen untersucht, so lässt es sich wie folgt klassifizieren:

morphologisch		syntaktisch		lexikalisch-semantisch	
syntaktisches Wort	<i>Mäuse</i> : Pluralbildung durch Umlaut und -e	type	<i>Maus</i>	Autosemantika (Inhaltswörter)	Konkrete 
Lexem	Grundform: <i>Maus</i> Simplicium	token	<i>Mäuse</i> : Kasus: Akkusativ, Numerus: Plural		
Lexemverband	Maus, Mäuserich, mausern				

**Tab. 9: Klassifizierung auf drei linguistischen Ebenen**

An diesem Beispiel zeigt sich, dass die grammatischen Strukturierungsprinzipien nach Dietrich (s.o.) mit dem Wort auf allen Ebenen verknüpft sind und nicht als etwas vom lexikalischen Wissen Isoliertes betrachtet werden können.

Auch Christiane Neveling verweist auf die definitorische Unschärfe und Ungeklärtheit des Begriffes „Wort“. So würde dieser Begriff meist umgangen und von „lexikalischen Einheiten“ (bspw. Börner 2000) gesprochen. Damit werden neben Einzelwörtern auch Mehr-Wort-Verbindungen erfasst, die aus Sicht heutiger Forschungsansätze zum Spracherwerb eine zentrale Rolle spielen (Neveling 2004: 18). Neveling nimmt in ihrer definitorischen und terminologischen Skizze (Neveling 2004: 20f.) auch pragmatische Aspekte, wie die Intonation, Konnotation und Sprachvarietäten auf und schreibt einem Wort folgende Komponenten zu, wodurch die oben beschriebene Unterteilung in Lemma und Lexem differenziert und erweitert wird:



- Die phonologisch-phonetische Komponente umfasst Aussprache, Intonation und Orthographie.
- Die morphologische Komponente beinhaltet den Stamm und die Endung eines Wortes und seine Differenzierung in Simplicia, Derivata und Komposita.
- Die paradigmatischen Komponenten, die sich in Konjugations-, Deklinations- und Wortklassen zeigen und die syntagmatische Komponenten, die sich in syntaktischen Merkmalen wie Flexionen, präpositionalen Anschlüssen und usuellen Verbindungen offenbaren.
- Die semantische Komponente lässt sich aus der psycholinguistischen und der kognitivistischen Perspektive betrachten:
  - Psycholinguistisch gesehen gehören hierzu Kenntnisse der Denotation (Kernbedeutung, Polysemie oder Homonymie eines Ausdrucks) und Wissen über die Konnotation und Metaphorik eines Begriffs. Diese zeigen sich oft in Phraseologismen.
  - Kognitivistisch betrachtet zählt neben der semantischen Komponente auch kulturelles Weltwissen.
- Als letzte Komponente werden von Christiane Neveling in Anlehnung an Koch/Österreicher (1990) die vier Sprachvarietäten als diasystematische Markierungen genannt, die diatopischen, diastratischen, diaphasischen<sup>3</sup> und das Nähe/Distanz-Kontinuum.

„Ein Wort zu *beherrschen*, würde die Kenntnis all seiner Komponenten bedeuten“ (Neveling 2004: 21) und erklärt den Unterschied zwischen den Begriffen Wort und Vokabel, wie ihn Annelie Knapp-Potthoff (2000: 293ff.) beschreibt. Die Vokabel umfasst ausschließlich formale Aspekte, während das Wort semantische, syntaktische und pragmatische Aspekte einschließt. Wörter stehen also

---

<sup>3</sup> Als diatopische Varietäten bezeichnen Koch/Österreicher Regionalismen bzw. Dialekte, diastratische Varietäten sind Soziolekte wie z. B. Jugendsprache und mit diaphasisch werden Idiolekte, Registerunterschiede, stilistisch-situative Aspekte bezeichnet. Coseriu (1972) nennt als weitere Dimension die diachrone, die historische Aspekte mit einschließt, nämlich dass in der Vergangenheit anders gesprochen wurde als heute. Dahinter steht die Auffassung von Sprache als diasystematisches System (Coseriu 1972).

immer in spezifischen Verstehens- und Kontextbedingungen (Neveling 2004: 20f.).

Einen weiteren wesentlichen Aspekt der Wortbedeutung diskutiert Peter Kühn in seinem Buch „Interkulturelle Semantik“ (2006), er bezieht sich auf den Wortgebrauch und damit verbundene kulturspezifische semantische Probleme. Er spricht von „semantischen Konflikten, die immer dann auftreten können, wenn die Kommunikationsbeteiligten auf der Basis unterschiedlicher soziokulturell geprägter Bedeutungskonventionen miteinander interagieren“ (Kühn 2006: 9). Dabei können Bedeutungsdivergenzen intra- und interkulturell bedingt sein. „Mit dem Wortgebrauch werden aber häufig soziokulturell eingespielte Einstellungen, Wertungen, Stereotypen, Ideologien usw. transportiert“ (Kühn 2006: 8). Zusammenfassend erarbeitet Kühn aus interkultureller Perspektive Bedeutungsaspekte eines Wortes, die auch bei Neveling aufgezählt werden:

- Das Konzept eines Begriffs, das sich in seiner Denotation und Konnotation und Extension<sup>4</sup> bzw. Intension zeigt,
- die polysemische Verwendung
- die syntagmatischen und morphologischen Aspekte.

Peter Kühn berücksichtigt darüber hinaus weitere Aspekte, wobei diese dem „kulturellen Weltwissen“ (Neveling 2004: 21) zugeordnet werden können und dieses damit differenzierter darstellen:

- die mögliche Synonymreihe zu einem Begriff, in der u.U. unterschiedliche Konnotationen enthalten sein können,
- das Wortfeld eines Begriffs, das durch Assoziationen entwickelt werden kann (dazu auch Trier 1931: 6; Coseriu 1970: 49),
- etymologische Aspekte,
- soziokulturelle Bedeutungskonventionen.

---

<sup>4</sup> Extension und Intension werden meist mit Begriffsumfang und Begriffsinhalt umschrieben. Die Extension des Begriffs *Blume* umfasst alle pflanzlichen und stofflichen Elemente, auf die dieser Begriff zutrifft. Die Intension ist die Menge der Merkmale, welche alle Elemente dieser Klasse z. B. *Blume* inhaltlich charakterisieren.

Bezogen sich die Darstellungen bislang auf das Wort als isolierte Einheit, so kommen in der Realität Wörter nur selten isoliert vor und auch im Gedächtnis stehen sie immer in Verbindung mit anderen Wörtern. Sie stehen aus semantischer Sicht in einer pragmatischen, thematischen, diskursiven oder historischen Beziehung zu anderen Wörtern und syntaktisch betrachtet stehen sie in syntagmatischen und wortbildungsbezogenen Beziehungen. Dies führt zu der Frage nach der Strukturierung von Wörtern im Mentalen Lexikon, dem „Ort“, an dem all unser Wissen über Sprache gespeichert ist, das phonologische, artikulatorische, morphologische, syntaktische sowie das Wissen über die Bedeutung von Wörtern, die Informationen über die Rechtschreibung und die motorischen Befehle zum Schreiben.

## 1. Aufbau des Mentalen Lexikons

*„In Menschen wie in der Sprache ist alles Beziehung“*

Antoine de Rivarol (1753-1801)

Die bisherigen Darstellungen legen den Schluss nahe, dass das Mentale Lexikon aus mehreren Teillexika besteht, wie etwa dem phonologischen, morphologischen, syntaktischen oder semantischen (Raupach 1994: 27).

Die Metapher „Mentales Lexikon“ suggeriert einen Ort in unserem Langzeitgedächtnis, an dem alle Wörter separat und geordnet, unauslöschlich und in einer begrenzten Stückzahl abgelegt sind. Unter dem Lexikon einer Sprache kann vielerlei verstanden werden, z. B. ein Wörterbuch, eine Enzyklopädie, die Komponente eines theoretischen Modells der menschlichen Sprachfähigkeit, als Mentales Lexikon oder als neuroanatomisches Lexikon, der Speicher von lexikalischen Elementen. Es ist, wie schon erwähnt, nicht als Ort zu sehen, an dem Wörter gespeichert sind, sondern als ein psychischer Vorgang der Speicherung und Verarbeitung von Lexikoninformationen im menschlichen Gehirn (Meibauer/Steinbach 2007: 16).

Trotzdem erweckt der Begriff des Mentalen Lexikons die Vorstellung, dass unser lexikalisches Wissen im Kopf ähnlich strukturiert ist wie ein Wörterbuch. Dieses schon mehrfach verwendete Bild (dazu auch Miller 1996: 48f., 50ff.) greift Aitchison (1997: 13ff.) auf und führt einige Merkmale des Mentalen Lexikons im Vergleich mit den Merkmalen eines Wörterbuchs auf:

- Wie bei einem Wörterbuch wäre es tatsächlich möglich, dass Wörter nach Anlaut geordnet sind. Aber auch andere Aspekte der Lautstruktur, wie Auslaut oder Akzentmuster sind vermutlich für die Anordnung zuständig (Aitchison 1997: 13).
- Ferner zeigen manche Versprecher, dass die Bedeutung selbst von Wichtigkeit ist, da semantische Kriterien bei der Anordnung eine wesentliche Rolle spielen (Aitchison 1997: 13f.).
- Ist ein Wörterbuch begrenzt und liegt es in seiner Natur zwangsläufig veraltet zu sein, so ist der Inhalt des Mentalen Lexikons unbegrenzt und dyna-

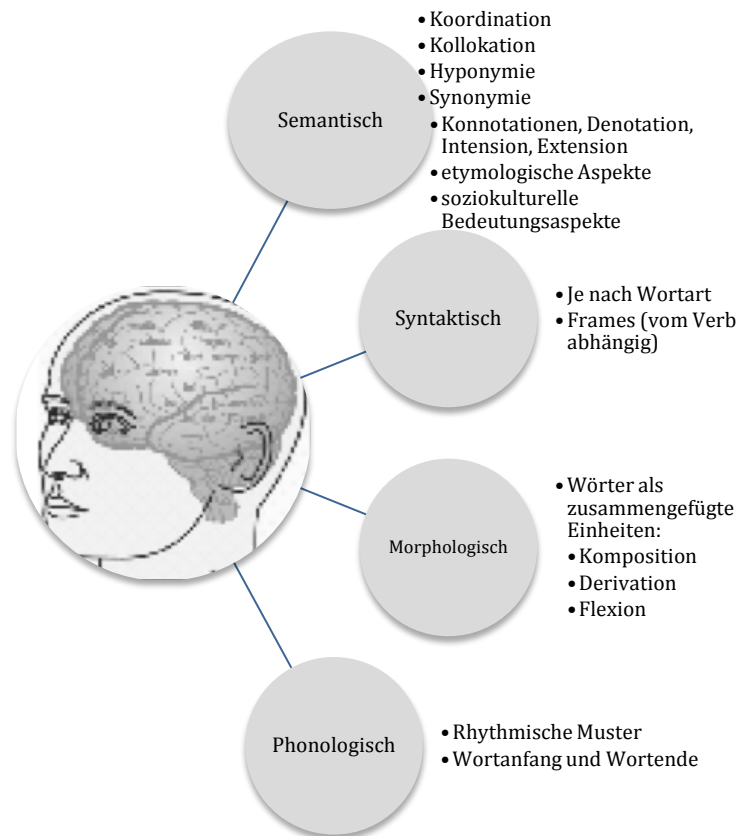
misch, da ihm ständig neue Einträge hinzugefügt werden, während sich die bestehenden ständig verändern, sich ihrem aktuellen Gebrauch anpassen (Aitchison 1997: 15).

- Der größte Unterschied zu einem Wörterbuch liegt aber darin, dass die Menge an Informationen zu einem einzelnen Eintrag im Mentalen Lexikon die Menge in einem gedruckten Wörterbuch um ein Vielfaches übersteigt (Aitchison 1997: 16f.).
- Überdies werden Wörter in Wörterbüchern nur isoliert betrachtet und nicht in ihrer Beziehung zu anderen Wörtern (Aitchison 1997: 17).
- Informationen zum kollokativen und kontextuellen Gebrauch von Wörtern werden in gedruckten Wörterbüchern nur selten kommentiert (Aitchison 1997: 18).
- Ebenso wenig erhalten wir aus Wörterbüchern Daten über die syntaktischen Muster, in die sich ein Wort einpassen lässt (Aitchison 1997: 18).
- Wenn wir darüber hinaus die Lautung betrachten, geben Wörterbücher lediglich eine Aussprachevariante wider (Aitchison 1997: 18).

Hinzuzufügen wäre noch, dass:

- die von Peter Kühn (2006) angeführten konnotativen Aspekte in Wörterbüchern nicht berücksichtigt werden können.
- Etymologische Aspekte und soziokulturelle Bedeutungskonventionen nach einer Untersuchung Kühns in Wörterbüchern kaum Erwähnung finden.

Diese Merkmale bilden unmittelbar die Inhalte des nach Dietrich beschriebenen sprachlichen Wissens ab (Dietrich 2002: 19; vgl. Kap 2). In der folgenden Grafik werden die Inhalte des Mentalen Lexikons zusammengefasst und soll die Mehrdimensionalität seines Aufbaus veranschaulicht werden:



**Abb. 8: Inhalte des Mentalen Lexikons (nach Aitchison 1997, Kühn 2006)**

Monika Schwarz definiert das Mentale Lexikon als den „Teil des Langzeitgedächtnisses, in dem die Wörter einer Sprache mental repräsentiert sind“ (Schwarz 1992: 81). Von Möhle wird diese Definition aufgegriffen und um den Aspekt der Mehrsprachigkeit erweitert: Das Mentale Lexikon sei als „Reservoir, also als der Teil unseres Langzeitgedächtnisses [zu sehen], in dem unser Wissen über alle uns bekannten Wörter unserer eigenen und ggf. auch anderer uns verfügbarer Sprachen gespeichert ist“. (Möhle 1994: 39). Es sei individuell (Möhle ebd.) und flexibel (Aitchison: 1997: 13ff.; Neveling 2004: 23). Raupach kritisiert die Annahme, das Mentale Lexikon sei ein eigenständiges Modul in der Sprachverarbeitung (Raupach 1994: 37). Es bildet für ihn „die Nahtstelle zwischen spezifischen Sinneseindrücken (bei der Sprachperzeption: Input) oder motorischen Mustern (bei der Sprachproduktion: Output) auf der einen Seite und mental repräsentierten Wissensstrukturen auf der anderen Seite“ (Raupach 1994: 21). Es sei jedoch strittig, ob konzeptuelles Wissen und lexikalisches Wissen in

einem modularen Modell getrennt voneinander oder gemeinsam in einem holistischen Modell gespeichert sind (Raupach 1994: 25).

Johannes Engelkamp et al. vertritt indessen sehr bestimmt einen modularen Systemansatz (Engelkamp 2001: 1713): „Das Mentale Lexikon ist in unserer Sicht ein Zusammenschluss verschiedener – aber nicht aller - Teilsysteme des Gesamtsystems“ (Engelkamp 2005: 1713) und belegt diese „Systemdifferenzierungen“ (ebd.) mit empirischen Befunden der experimentellen Allgemeinpsychologie, der Neuropsychologie und der Sprachpathologie (Engelkamp 2001: 1713ff.).

Die Kognitionspsychologie ist von zwei Forschungsrichtungen beherrscht. Semantische Merkmalstheorien beschäftigen sich mit der inneren Struktur von Bedeutungen und semantische Netzwerktheorien mit den Relationen zwischen den Bedeutungen (Engelkamp 1995, 2001). Steht hier die Informationsstruktur und -verarbeitung im Fokus, so fragt die Psycholinguistik, wie sich das Sprachsystem im Menschen realisiert und blickt in Richtung Sprachproduktion und Sprachrezeption, Spracherwerb und Sprachstörungen (Aitchison 1994, Dietrich 2002, Rickheit 2002 et al.).

Es ist für Betrachtungen aus der Perspektive des Zweitspracherwerbs von Bedeutung, wie dieses lexikalische Ordnungssystem erworben und strukturiert wird. Zunächst sollen daher psycholinguistische und lernpsychologische Aspekte der Strukturierung und später bedeutungstheoretische und semantische Aspekte referiert werden. Diese zeigen aus kognitionswissenschaftlicher Sicht die Inhalte und Strukturierung des Mentalen Lexikons.

#### 4.1 Psycholinguistische Aspekte der Strukturierung

Im dritten Band des Goethewörterbuchs steht in den „Hinweisen für den Benutzer“ geschrieben, der Gesamtwortschatz seines Werkes umfasse ca. 90 000 Wörter. Dieses Beispiel ist für den durchschnittlichen produktiven Wortschatz nun nicht unbedingt repräsentativ, aber zumindest verlässlich, im Gegensatz zu den divergierenden Aussagen, die über den Wortschatzumfang gemeinhin getroffen werden. Goethes Umfang an produktivem Wortschatz müsste wohl an der Obergrenze dessen liegen, was ein Mensch zu speichern vermag. Aber selbst wenn der „Durchschnittsmensch“ nur die Hälfte dessen speichern könnte, so wäre das immer noch eine beträchtliche Summe.

In Anbetracht der Wissensmenge liegt der Schluss nahe, dass unser Mentales Lexikon sehr gut strukturiert und hoch organisiert sein muss, vor allem angesichts der Geschwindigkeit, mit der diese Wörter abgerufen werden (Aitchison 1997: 7). So stellen sich Fragen nach der Organisation dieser „Mammutstruktur“ (Aitchison 1997: 19):

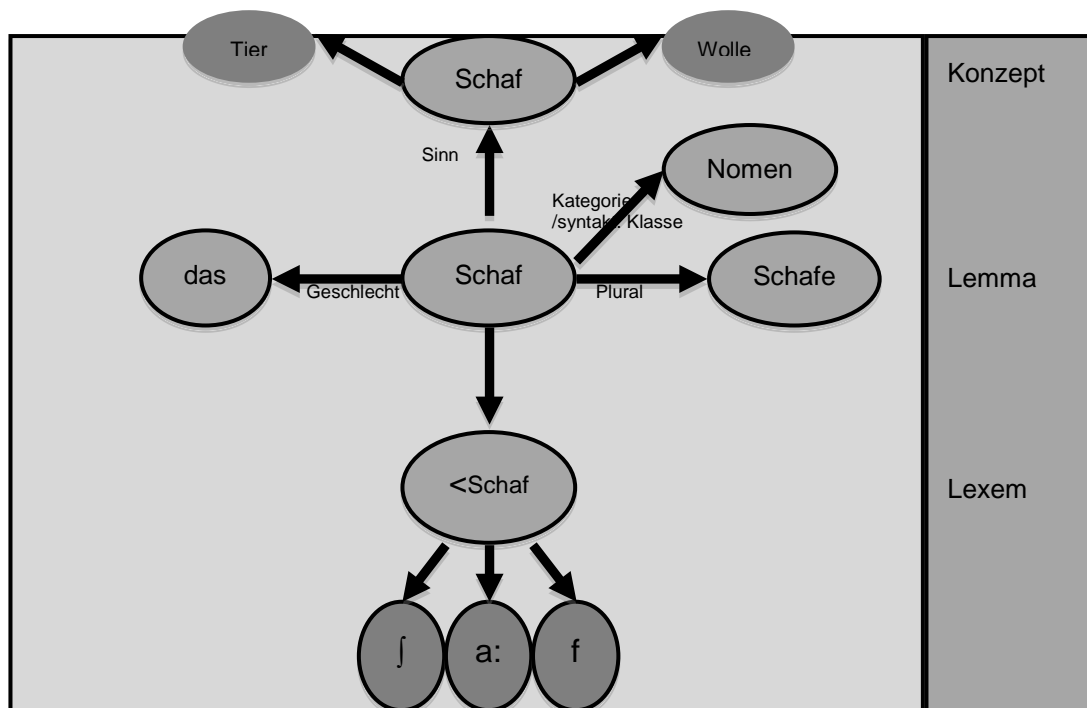
1. Wie sind die lexikalischen Einträge aufgebaut?
2. In welchem Verhältnis stehen sie zu anderem Wissen im Gedächtnis?

##### 4.1.1 Aufbau der lexikalischen Einträge

Anhand der Erkenntnisse über die Lemma-Lexem-Gliederung und Beobachtungen der Sprachverarbeitung (Dietrich 2002: 26) lässt sich behaupten, dass das Bild eines mehrdimensionalen Netzes, mit Informationen als Knoten und Verbindungswegen zwischen den Informationen die Architektur unseres Mentalen Lexikons am treffendsten abbildet. Die Standardsicht nach Dietrich (2002: 27) ist, dass der Lemmaknoten der lexikalischen Einheit die Ausdrucksseite mit den syntaktischen Informationen des Wortes verbindet (Dietrich 2002: 30). Das Lemma betreffend unterscheiden sich zwei Positionen. Die eine Position sieht die Bedeutung als Teil des Lemmas an, eine andere sieht sie außerhalb dessen bestehen. Modelle, die die Trennung von Bedeutungsebene und syntaktischer Ebene annehmen, berufen sich auf die Versprecherforschung, im speziellen auf die Vertauschung (Montagefehler (Aitchison 1997: 23)). Lautvertauschungen passieren auffallend oft innerhalb eng benachbarter Wörter. Wortvertauschun-

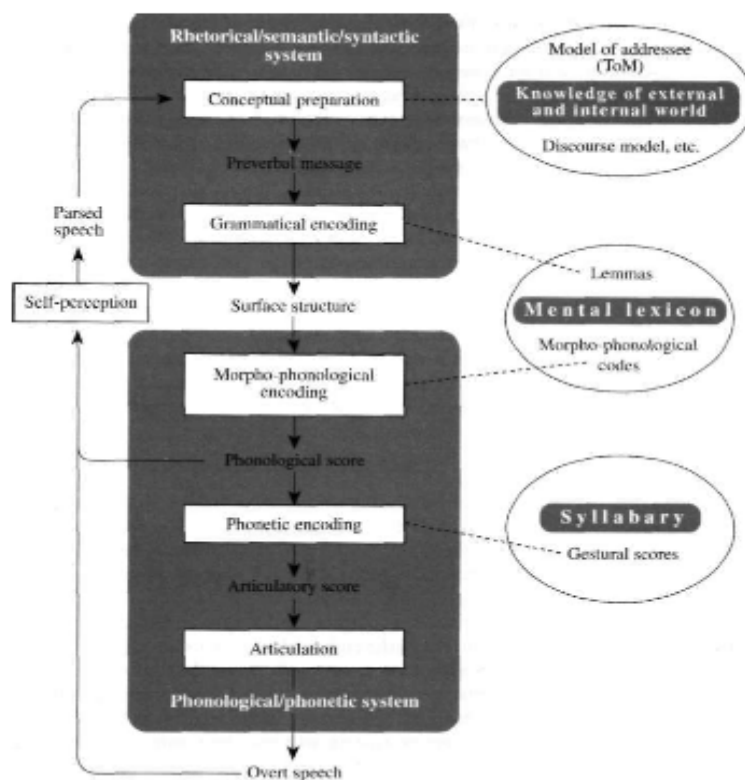


gen können eine deutlich größere Spanne der Äußerung überbrücken (Dietrich 2002: 28) ohne die syntaktischen Regeln zu verletzen. Sie verletzen also nur den Bedeutungsaspekt. Ein Beispiel dafür wäre ein Satz wie *Ich geh mal schnell die Post wegbringen und den Müll holen*. Garrett (1980) vermutet, dass dies auf Unterschiede in der Produktionsphase hinweist. Demnach gibt es eine Phase der syntaktischen Kodierung, in der die syntaktischen Informationen des Wortwissens verarbeitet werden und eine separate lautliche Phase, in der die lautliche Verarbeitung stattfindet (Dietrich ebd.). Sie scheinen beide von der semantischen Kodierung unabhängig zu sein, obwohl alle drei Ebenen miteinander in Verbindung stehen müssen. Levelt (1993) beobachtet dieses zeitliche Aufeinanderfolgen ebenfalls in einem Experiment und stützt die These Garretts. Für eine gesonderte, sprachspezifische Repräsentationsebene mit semantischer Information pro Wort innerhalb des lexikalischen Wissens liegt ebenso wie in der Syntaxdiskussion keine empirische Absicherung vor. Viele der bisherigen Erkenntnisse sprechen jedoch dafür, dass die Bedeutungsinformationen nicht im Lemma enthalten sind. Dietrich stellt dies in einer schematischen Darstellung der Gliederung der lexikalischen Information dar:



**Abb. 9: schematische Darstellung der Gliederung der lexikalischen Information nach Levelt/Poelofs/Meyer (Dietrich 2002: 30)**

Auf der Lexem-Ebene ist das Wort als graphematische und morpho-phonologische Form gespeichert, auf der Lemma-Ebene ist das syntaktische Wort gespeichert, d.h. die syntaktischen und semanto-syntaktischen Merkmale des Wortes und auf der konzeptuellen Ebene ist das lexikalische Konzept repräsentiert (Lawrenz 2006: 3). Diese Unterteilung bildet die Grundlage zu Levelts Modell des Sprachproduktionsprozesses, den er in die drei Makrostrukturen Konzept, Formulierung und Artikulation gliedert. Seine Theorie konnte durch tomographische Verfahren neuro- und kognitionswissenschaftlich bestätigt werden. Dabei wurde festgestellt, dass die graphische und phonologische Dekodierung der Wortform und das Abfragen des syntaktischen Wortes an drei unterschiedlichen Stellen der linken Gehirnhälfte erfolgen (Lawrenz 2006: 4). Das Lemma dient nach Levelt als "lexical pointer" (Levelt 1989: 187), sozusagen ein Vermittler zwischen lexikalischem Konzept und Wortform, Konzept und Wortmarke<sup>5</sup> werden hier zusammengeführt.



**Abb. 10: blueprint of a speaker (Levelt 1999: 87)**

<sup>5</sup> Ausdruck, mentale Repräsentation der Wortform

Levelt ordnet die drei Teilprozesse, Konzeptualisierung, Formulierung und Artikulation getrennten Teilsystemen zu, in denen spezifische linguistische Operationen ausgeführt werden: im semantisch-syntaktischen System liegt der Schwerpunkt auf der konzeptuellen Planung einer Äußerung. Dazu bedarf es einer Auswahl von Konzepten, Sinneinheiten, Handlungsschemata etc., die aus dem Welt- oder Diskurswissen bezogen werden. Diese vorsprachliche Phase wird als Konzeptualisator bezeichnet. Während des Prozesses der Formulierung greift der Sprecher auf das syntaktische Wissen des Mentalen Lexikons zu. Die morphologische und phonologische Enkodierung setzt ein. Dies gehen dann in phonetische Gesten über und zum Abschluss erfolgt die Artikulation (Levelt 1989, 1999: 87ff.). Die Systeme sind hoch spezialisiert und arbeiten autonom in einer überwiegend seriellen Vorgehensweise.

Wie sich weiter unten zeigen wird, unterstützt diese Einteilung die Annahme, dass das Mentale Lexikon netzwerkartig (Collins/Quillian 1969) strukturiert ist und Verknüpfungen durch eine sich ausbreitende Aktivierung (Collins/Loftus 1975) hergestellt werden.

Aitchison (s.o.) zeigte in ihrem kurzen Überblick, dass die Worteinträge eine Vielzahl von sprachlichen Wissensbeständen enthalten. Ein wesentlicher Aspekt der nun betrachtet werden soll, ist die semantische Information, der Bedeutungsaspekt. Was Bedeutung ist lässt sich ebenfalls aus psycholinguistischer Sicht diskutieren. Eine davon divergierende Betrachtungsweise auf den Bedeutungsaspekt liefern die verschiedenen Bedeutungstheorien, die dem Fachbereich der Semantik zuzuordnen sind.

#### **4.1.2 Lexikalische Einträge und ihr Verhältnis zum Wissen**

Wie oben schon geschildert, differenziert Rickheit aus psycholinguistischer Sicht das "sprachliche Wissen" in das "Wissen über Sprache" und jenes "Wissen aus Sprache". „Die meisten Theoretiker gehen davon aus, dass dieses Wissen die Umwelt in irgendeiner Weise repräsentiert, weshalb auch von *mentaler Repräsentation* gesprochen wird“ (Rickheit 2002: 65). Da jeder Mensch seine Umwelt in anderer Art und Weise erfährt, „kann es deshalb nicht ‚die‘ Bedeutung einer Äußerung geben, sondern es gibt eine Vielzahl situativ bedingter Interpreta-

tionsmöglichkeiten“ (ebd.), kulturelle Aspekte eingeschlossen (Kühn 2006). Produzenten wie auch Rezipienten konstruieren Bedeutung in dem Sinne, dass sie Sprachstrukturen gewissen Wissensstrukturen zuordnen. Diese einzelnen Bedeutungseinheiten, mit deren Hilfe konstruktive Aktivität durchgeführt werden kann, gelten in der Psycholinguistik als „mentale Konzepte, mentale Propositionen und mentale Modelle“ (Rickheit 2002: 65) „Aus psycholinguistischer Sicht ist die Wortbedeutung als Zuordnung von Wörtern zu Konzepten zu verstehen (Harras, Herrmann&Grabowski, 1996)“ (Rickheit 2002: 66). Rickheit betrachtet im Unterschied zur Linguistik, die von festgelegten Bedeutungen ausgeht, Bedeutungen als flexible Konzepte, womit er sich wohl auf die strukturalistische Sicht der Merkmalssemantik beziehen muss (vgl. unten). Die Flexibilität bezieht sich u.a. auf die Kontextgebundenheit eines Konzeptes und auf die Polysemie von Wörtern, was sich auch hinsichtlich des Worterwerbs von Kindern zeigt: Wenn ein Kind beginnt die ersten Wörter zu erlernen, erfasst es die damit verbundenen Konzepte nicht sofort ganzheitlich (dazu auch Szagun 2006). Diese entwickeln sich erst in einem langwierigen Prozess, der mit der Entwicklung der kindlichen Wahrnehmung und der kognitiven Verarbeitung simultan verläuft und vom Sprachgebrauch der Bezugspersonen abhängt (Ulrich 2007: 10). „Am Anfang stehen ganzheitliche, erlebnisgespeiste Vorstellungsbilder: Hund oder Wauwau stehen in einem vagen Zusammenhang mit einem herum-springenden und kläffenden vierbeinigen Wesen, [...]. Das Wort steht also für Erfahrungen mit dem Familienhund Waldi“. (Ulrich 2007: 9) Dieses Vorstellungsbild wird nach und nach erweitert. Das Denotat und damit der Bedeutungsumfang eines Kinderwortes gleicht denen der Erwachsenen zuerst nur wenig, „sie entwickeln sich und nähern sich ihnen allmählich an“ (Ulrich 2007: 10). Nach Untersuchungen von Stern und Stern (1928) und Miller (1976) befindet sich das Kind im Alter von 1;0 bis 1;8 Jahren in dieser Phase. Miller (1976: 132) und Bloom (1973) unterscheiden hier zwei Subphasen: In der ersten Phase bildet das Kind im Zusammenhang des Erwerbs Ein-Wort-Äußerungen, die quasi das benützte Handlungsschema nur übersetzen oder begleiten, in der zweiten fügt es eine Folge mehrerer sogenannter Ein-Wort-Sätze zu einer ziel-

gerichteten Sequenz zusammen. Miller (1976) zeigt dies an einer Aufnahme seiner Tochter (1;7):

- T: Mama (*weinend*)  
M: Was denn?  
T: Mehr (*quengelnd*)  
M: Mehr?  
T: Auto  
M: Auto?  
T: Auto (*quengelnd, schaut zum Kühlschrank*)  
M: Ja, wir haben keine Schoko-Autos mehr.

An diesem Beispiel lässt sich zum einen erkennen, dass die Tochter mit dem Wort *Auto* eine ganzheitliche erlebnisgespeiste Vorstellung verbindet. Zum anderen zeigt sich durch die Abfolge der einzelnen Einwort-Äußerungen *mehr*, *Auto* und ihre nonverbalen Signale, wie das Quengeln und der Blick zum Kühlschrank, eine zielgerichtete Sequenz.

Ein weiteres Indiz für die Flexibilität von Konzepten, das auch die Entwicklung vom ganzheitlichen Vorstellungsbild hin zum Begriff darstellt, zeigt die Unterscheidung zwischen intensionaler und extensionaler Bedeutung. Die Extension stellt den Sachbezug her, während die Intension die Information über die Eigenschaften der Wortbedeutung bereithält. Wenn wir also die extensionale Bedeutung des oben verwendeten Beispiels betrachten, können wir aufzählen: Dackel, Pudel etc., Nachbars Hund, mein Hund usw. Die intensionale Bedeutung dagegen umfasst die Bedeutung, die das Kind schon relativ früh erkennt, nämlich das Herumspringen, Kläffen bis hin zur feuchten Schnauze und dem weichen Fell.

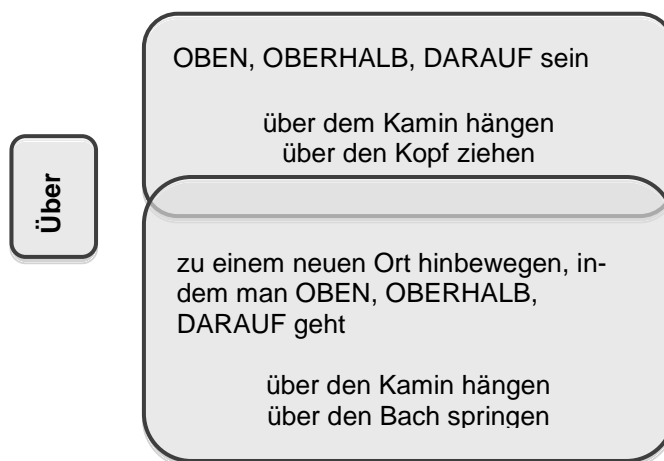
Nun ist der Unterschied individueller Konzepte in aller Regel so, dass Verständigung immer noch möglich bleibt, auch wenn sie als "Hotwords"<sup>6</sup>, wie Peter Kühn aus der Sicht interkultureller Forschung beschreibt, manchmal zu "Criti-

---

<sup>6</sup> Wörter, "deren Bedeutungen kulturspezifisch komplex, strittig aber auch identitätsbildend sein können" (Kühn 2006: 30).

cal-Incident-Situationen"<sup>7</sup> führen können. Ungeachtet dessen aber ist die denotativ-begriffliche Bedeutung, die Kernbedeutung, doch weitgehend festgelegt. Diese denotative Bedeutung wird auch in den oben von Aitchison als Vergleichsmoment herangezogenen Wörterbüchern definiert und beinhaltet bei Weitem nicht alle Informationen, die ein Begriff im Mentalen Lexikon eines Menschen enthält. Dieser weitere Bereich, äußere Randbereich einer Bedeutung, enthält assoziative Zusatzinformationen und wird zunehmend vage.

Ebenfalls zu bedenken ist die oben schon erwähnte Problematik der Polysemie. Diese kann sehr auffällig sein, oft aber auch unauffällig. Ein Beispiel für diese unauffällige und problematische Mehrdeutigkeit liefert Aitchison anhand eines Funktionswortes (Aitchison 1997: 77):



**Abb. 11: Polysemie als komplexe Angelegenheit (Aitchison 1997: 77)**

Bedeutungen bleiben also bei aller Konventionalität, ohne die wir uns nicht verständigen könnten, vage, subjektiv bzw. individuell und veränderlich (ebd.), also flexibel.

Die verschiedenen und flexiblen Bedeutungen eines Lexems bilden zusammen dessen Bedeutungspotenzial, das im Mentalen Lexikon gespeichert ist. In den meisten Fällen sorgt der Kontext dafür, dass nur eine dieser Bedeutungen aktualisiert wird (Ulrich 2007: 12). „Der Kontext trägt also zur aktuellen Bedeutung

<sup>7</sup> "aus interkultureller Perspektive kritische, konfliktbeladene und strittige Situationen, in der Kommunikationspartner unterschiedlicher kultureller Herkunft miteinander kommunizieren" (ebd.: 29).

bei; er macht das an sich mehrdeutige Wort eindeutig (= aktuelle Monosemierung des an sich polysemen Lexems im Satz)“ (Ulrich 2007: 12). Auch Aitchison beschreibt diese Kontextgebundenheit von Wortbedeutungen: „Die Bedeutung zahlreicher Wörter lässt sich erst dann vollständig erfassen, wenn man die Wörter kennt, die mit dem Wort gemeinsam auftreten oder mit ihm verknüpft sind“ (Aitchison 1997: 80).

Bezüglich der polysemen Verwendung von Wörtern beschreibt Michael Lewis in seinem Lexikalischen Ansatz verschiedene Methoden (z. B. die „collocation-boxes“) des Wortschatzerwerbs. Auch er differenziert ähnlich wie Neveling zwischen Vokabular und Wortschatz („Lexis“) und weist darauf hin, dass Wortschatz mehr als nur semantisches Wissen beinhaltet und die Vielzahl an Wissensbeständen, die zu einem Wort gehören, am besten verstanden und gelernt werden, wenn es in größeren Spracheinheiten dargeboten wird.

Bezieht man lern- und kognitionspsychologische Aspekte ein, zeigt sich, dass der Kontext nicht nur für das Erfassen von Wortbedeutung von höchster Relevanz ist, sondern sich auch auf das Speichern von Wörtern im Langzeitgedächtnis dienlich erweist, da das Einbinden von Wörtern in Kontexte bzw. Erfahrungen zu Vernetzungen führt.

Die hier dargelegten Erkenntnisse unterstreichen die dieser Untersuchung zugrunde gelegte Vorgehensweise, mit einem kinderliterarischen Werk zu arbeiten. Erstens bietet es einen inhaltlichen Kontext auf Makro- und Mikroebene. Auf Makroebene, weil literarische Texte inhaltliche, thematische und außertextuelle Beziehungen zum Leser herstellen und den Leser Beziehungen herstellen lassen. Diese bieten den Kontext, in dem Wortschatz verwendet und ggf. sehr unterschiedlich gedeutet werden kann. Auf Mikroebene, weil literarische Texte sprachliche Muster ggf. auch idiomatische Ausdrücke, Formeln und Routinen<sup>8</sup> liefern, die in der Auseinandersetzung mit dem Text rezeptiv und produktiv aufgegriffen werden. Zweitens kann auf dieser Ebene Polysemie unterrichtlich thematisiert und geklärt werden und Wortschatz unter all seinen Bedeutungs-

---

<sup>8</sup> Definitionen zu diesen Einheiten finden sich im Kapitel 6

aspekten und mit seinen morphologischen wie syntaktischen Strukturen reflektiert und angeeignet werden.



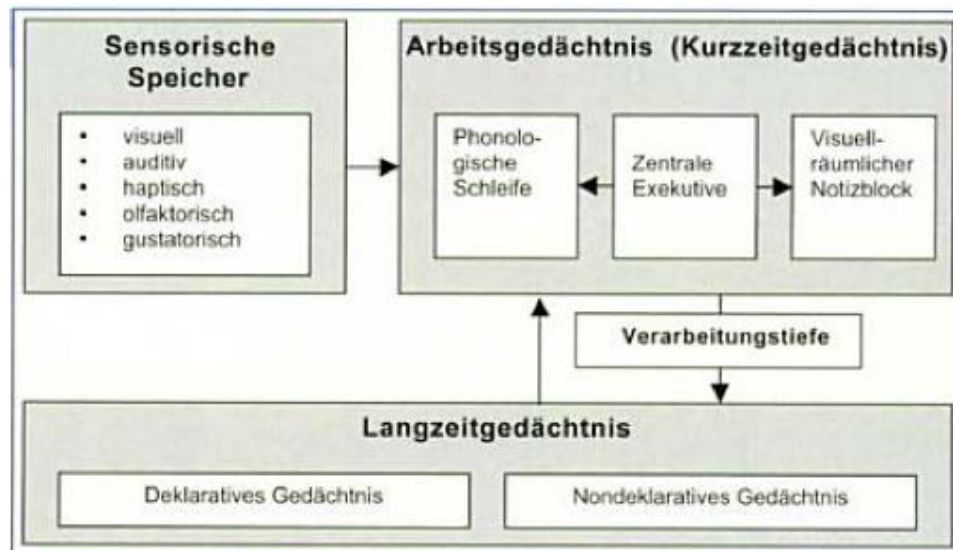
#### 4.2 Lern- und kognitionspsychologische Aspekte der Strukturierung

In der kognitiven Psychologie sind zahlreiche Modelle entworfen worden, die versuchen die Struktur des Gedächtnisses zu beschreiben. Jedes Modell setzt unterschiedliche Schwerpunkte oder betrachtet die Gedächtnisstrukturen aus einer anderen Perspektive (Neveling 2004: 29).

Den Psychologen Atkinson und Shrifin (1968: 742ff.) ist das Dreispeichermmodell (the multi store model of memory) zu verdanken, das auf der Annahme von unterschiedlich lang andauernden Speicherforen basiert. Sie unterteilen das Gedächtnis in drei Komponenten, das sensorische Gedächtnis, das Kurzzeit- und das Langzeitgedächtnis (Winkler et al. 2006: 34). Sie unterscheiden sich hinsichtlich der Speicherdauer und der Speicherkapazität. In seinem Grundprinzip ist das Dreispeichermmodell derzeitig noch anerkannt, wenn es auch aus heutiger Sicht den komplexen Aufbau der einzelnen Einheiten zu sehr vereinfacht. Baddeley (1986) konzipierte auf dieser Modellvorstellung basierend ein komplexeres Mehrspeichermmodell. Das Kurzzeitgedächtnis wird als Arbeitsgedächtnis bezeichnet und besteht nach Baddeleys Anschauung aus mehreren Modulen, die unterschiedliche Aufgaben übernehmen (Winkler et al. 2006: 35), die phonologische Schleife, in der akustische und verbale Informationen verarbeitet werden und der visuell-räumliche Notizblock, der der Verarbeitung und Erinnerung räumlicher und bildlicher Informationen dient. Diese Funktionen werden durch die zentrale Exekutive koordiniert, die Prioritäten bei der Verarbeitung von Informationen setzt, Routineprozesse überwacht und Handlungsergebnisse überprüft (Winkler et al. ebd.). Smith/Jonides (1997) konnten mithilfe von computertomographischen Untersuchungen die Trennung der beiden Funktionen phonologische Schleife und visuell-räumlicher Notizblock auf neuronaler Ebene belegen (Smith/Jonides 1997: 5ff.). Visuelle Aufgaben werden vorwiegend rechtshemisphärisch bearbeitet, verbale dagegen linkshemisphärisch. Die Psychologen Craik/Lockhart postulieren im Gegensatz zu den beiden schon beschriebenen Modellen nur einen Speicher (Winkler et al. ebd.), sprechen diesem aber verschiedene Verarbeitungsebenen zu. So hängt der Abruf von Informationen vom Grad der Elaborierung während der Verarbeitung ab. Bei oberflächlicher Verarbeitung werden Informationen schnell vergessen, bei elaborierter

Gedächtnisrepräsentation werden die Informationen länger behalten und leichter abrufbar. Tiefe (semantische) Verarbeitung produziert dauerhaftere und elaboriertere Gedächtnisspuren als flache (nichtsemantische) Verarbeitung. So lassen sich zwei Arten von Wiederholung unterscheiden, flaches einfaches Wiederholen und tiefes elaboriertes Wiederholen, das zur Vernetzung mit anderen Gedächtnisinhalten führt.

Die drei genannten Modelle ergeben nach Buchner (2006: 437ff.) eine gute Kombination, wobei das Dreispeichermodell das Grundmodell der Gedächtnisfunktionen darstellt und vom Mehrspeicheransatz ergänzt wird. Das Modell der Verarbeitungstiefe erklärt schließlich wie die Gedächtnisinhalte verarbeitet werden:



**Abb. 12: erweitertes Dreispeichermodell nach Buchner (2006) (Winkler et al. 2006: 36)**

Im Langzeitgedächtnis werden deklaratives (explizites) und nondeklaratives (implizites) Gedächtnis unterschieden. „Beiden Wissenstypen liegen unterschiedliche Lernmechanismen zugrunde“ (Winkler et al. ebd.), wobei sich die beiden entsprechenden Lernformen im Alltag nicht immer scharf voneinander trennen lassen. Fast alle komplexen Lernvorgänge sind eine Verflechtung von Prozessen deklarativen und impliziten Lernens.

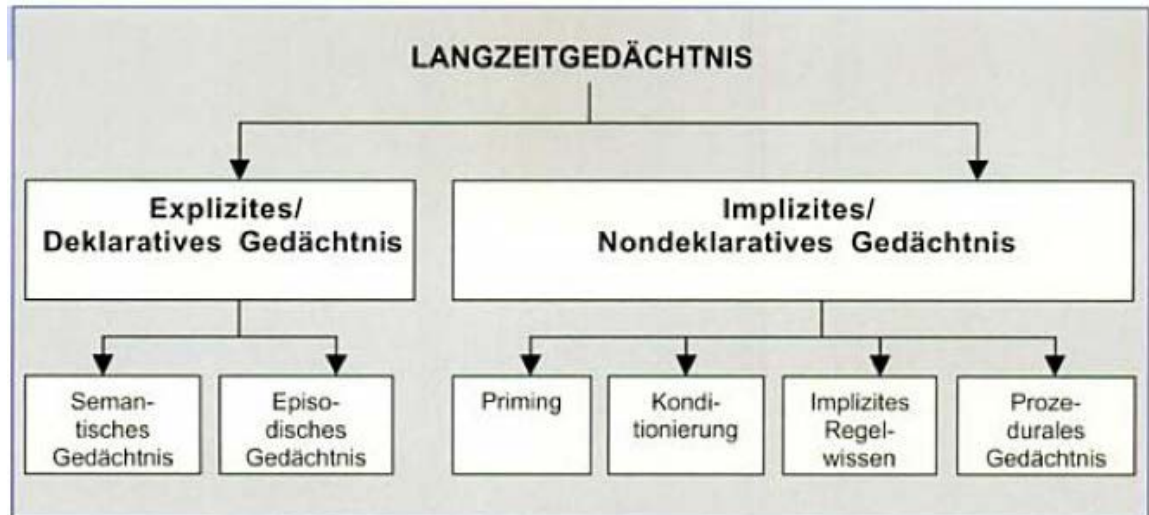
Das explizite Gedächtnis umfasst alle Inhalte, die dem Bewusstsein direkt zugänglich sind und versprachlicht werden können. Es wird durch Prozesse der

verbalen Enkodierung erworben und auch mit „Begriffsbildung“ bezeichnet. Unterschieden wird zwischen einer semantischen und einer episodischen Komponente (Tulving 1972: 381ff.). Im semantischen Wissen sind allgemeine Inhalte über die Welt gespeichert. Das Episodische umfasst spezifische Erinnerungen aus dem persönlichen Lebensbereich.

Das implizite bzw. nondeklarative Gedächtnis beinhaltet alle Gedächtnisinhalte, motorischen und kognitiven Fertigkeiten, die dem Bewusstsein nur schwer oder gar nicht zugänglich sind. Sie beeinflussen das Verhalten, ohne dass bewusste Erinnerungen an diese Erfahrungen vorhanden sind (Winkler et al. 2006: 37). Implizites Lernen zeigt sich, „wenn eine Veränderung im Verhalten oder im Verhaltenspotenzial eines Menschen hinsichtlich einer Situation feststellbar ist, die auf einmalige oder wiederholte Erfahrung dieser oder ähnlicher Situationen zurückgeht, ohne dass eine Einsicht, berichtbare Erkenntnis oder berichtbares Wissen des betreffenden Menschen die Begründung für die Verhaltensänderung liefern kann“ (Perrig 1996: 212).

Es umfasst vier Teilbereiche: Das prozedurale Gedächtnis beinhaltet die oben genannten unbewussten motorischen und kognitiven Fähigkeiten und es zeigen sich Leistungsverbesserungen, „ohne dass ein Zugang zu dem zugrunde liegenden Wissen besteht“ (Winkler et al. 2006: 210). Es handelt sich um eine besonders wichtige Form des impliziten Lernens, die auf der Basis von vielen Übungen und korrigierenden Rückmeldungen aufgebaut wird. Eine weitere Form des impliziten Wissens ist das implizite Regelwissen. Es beinhaltet das Wissen von bestimmten auch konventionell festgelegten Regeln oder regelhaften Strukturen. Dies erfolgt ohne bewusste Lernabsicht oder Steuerung. Die gelernten Regeln oder Strukturen werden erfolgreich angewendet, „ohne dass sie jedoch verbalisiert werden können“ (Winkler et al. 2006: 214), z. B. Erwerb der Muttersprache oder pragmatisches Wissen über die Durchführung bestimmter Sprechakte (Austin (1962), Searle (1969)), ggf. Registerwechsel etc. Es gilt die Annahme, dass bei der Sprachverwendung primär implizites Wissen benötigt wird (Raabe 2007: 22). Auch Habermas geht davon aus, dass der Mensch ein implizites Regelwissen bezüglich der Handlungs- und Sprachnormen besitzt (Habermas 1995: 17).

Bei der Konditionierung handelt es sich um Verknüpfungen zwischen Reizen und Reaktionen. Primings sind „Bahnungen, die die Wiedererkennung von Reizen“ (Winkler et al. 2006: 37) ermöglichen.



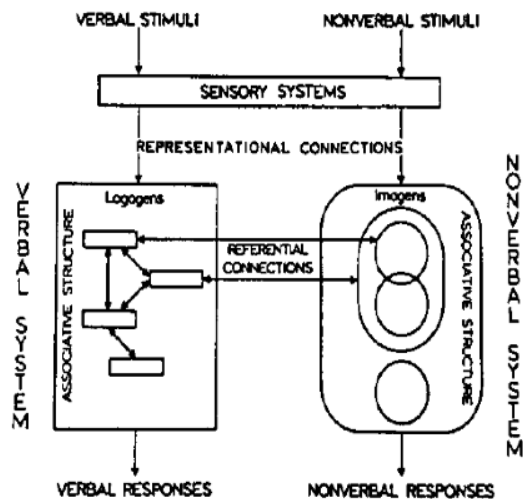
**Abb. 13: Unterteilung des Langzeitgedächtnisses nach Inhalten (Winkler et al. 2006: 37)**

Aus diesen kognitionspsychologischen Erkenntnissen lassen sich folgende Schlüsse für den Wortschatzerwerb ziehen:

Im sensorischen Speicher werden Reize aufgenommen. Je intensiver bzw. ganzheitlicher in der Sinneserfahrung diese Reize sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie in das Arbeitsgedächtnis übertragen werden (Atkinson/Shriffin 1968: 742ff.). Hoch speicherdienlich wäre die Perzeption eines Wortes durch mehrere Kanäle (Anblick, Riechen, Schmecken, Lesen und Hören eines Wortes) (Neveling 2004: 30). Um im Arbeitsgedächtnis die phonologische Schleife wie auch den räumlich visuellen Notizblock zu bedienen (Baddeley 1986), sollte das Wort gesprochen, geschrieben und gegebenenfalls in kreativer Weise visualisiert werden. Tiefes elaboriertes Wiederholen führt zu einer besseren Verankerung von Wörtern im Langzeitgedächtnis, denn je höher die Vertrautheit mit einem Stimulus ist und je tiefer er verarbeitet wird, desto einfacher können seine Informationen gruppiert und auf einer tieferen Ebene verarbeitet werden ( Craik/Lockhart 1972: 676). Das Einbinden in Kontexte und Verbinden mit selbst Erlebtem führt zu diesen tieferen Vernetzungen.

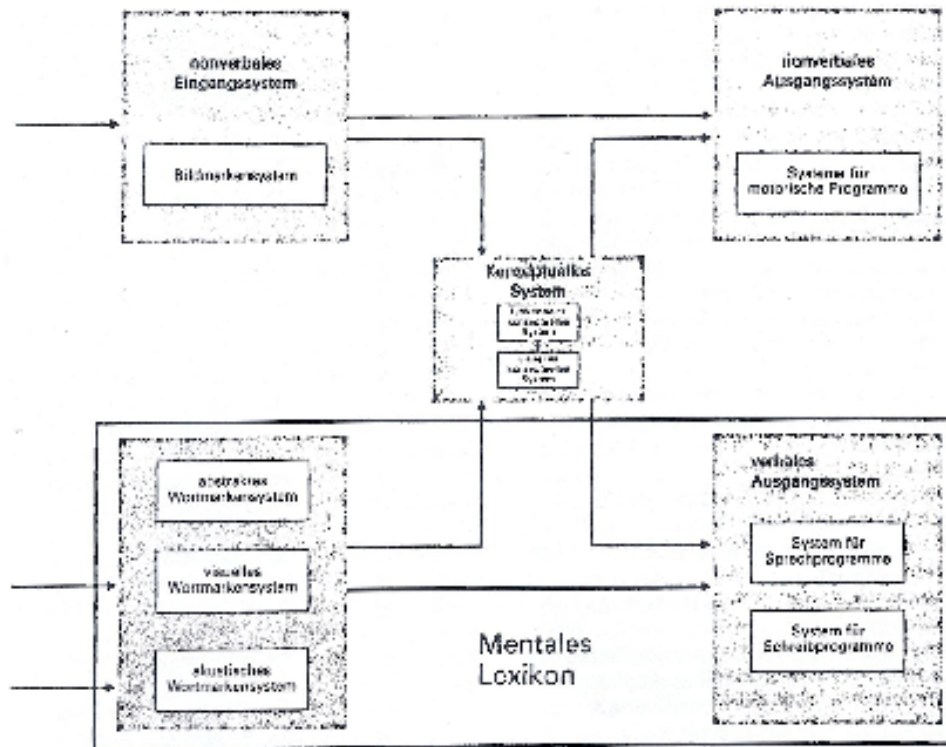
Einen modularen und sehr spezifischen Systemansatz, der das Mentale Lexikon im Zusammenhang mit der kognitiven Gesamtarchitektur darstellt, liefert der Kognitionspsychologe Johannes Engelkamp (Engelkamp/Rummer 2001: 1713ff.). Nach seiner Sicht ist das Mentale Lexikon „ein Zusammenschluss verschiedener – aber nicht aller - Teilsysteme des Gesamtsystems“ (ebd.). Seine Systemdifferenzierungen basieren auf empirischen Befunden der Allgemein- und Neuropsychologie. Im Zentrum der Gesamtarchitektur des Mentalen Lexikons steht nach Engelkamp das „Konzeptuelle System“ (Engelkamp 2001: 1714). In ihm ist das eigentliche Bedeutungswissen repräsentiert. Es ist mit verbalen und nonverbalen nicht-semantischen Subsystemen verbunden. Für beide Seiten unterscheidet er jeweils ein Eingangs- und ein Ausgangssystem (ebd.).

Engelkamp nimmt an, dass Wörter und Bilder in einem gemeinsamen konzeptuellen System repräsentiert sind und unterscheidet sich damit von Paivio, der in seinem Entwurf eines Modularen Gesamtsystems (1971) separate Bedeutungssysteme annimmt. Paivio entwickelte das „Modell der dualen Kodierung“ und bezieht sich in der Unterscheidung zwischen visueller Konzeption und verbaler Konzeption vor allem auf Konkreta. Zunächst wird ein imaginales Repräsentationssystem, in dem in mentalen Bildern visuell-räumliche Informationen über ein Objekt gespeichert sind, angenommen. Diese mentalen Bilder oder Repräsentationseinheiten sind visuell-analog orientiert. In einem anderen Kodierungssystem werden dagegen Wörter gespeichert. Ihre Kodierung folgt sequenziell der phonologischen Struktur. Diese beiden Repräsentationseinheiten besitzen in dieser dualen Kodierung eine gelernte, assoziative Verbindung und können sich gegenseitig aktivieren (Paivio 1986: 83).



**Abb. 14: Modell der dualen Kodierung (Paivio 1986)**

Engelkamp dagegen unterscheidet in seiner Architektur keine zwei verschiedenen konzeptuellen Systeme, sondern nur zwei verschiedene Eingangs- und Ausgangssysteme. Auf der Ebene des verbalen Eingangssystems unterscheidet er verschiedene Modalitäten für visuelle, auditive und abstrakte Wortmarken (Informationen über Grammatik z. B. Wortarten etc.). Auf der Ebene des nonverbalen Eingangssystems differenziert er nicht, was sicherlich weiter diskutiert werden müsste. Das verbale Ausgangssystem besteht aus einem System für Sprechprogramme und einem zweiten für Schreibprogramme. Nach neuropsychologischen Befunden ist das konzeptuelle System kein einheitlich homogenes System, sondern ein Zusammenwirken mehrerer Teilsysteme, die kategorienspezifisch organisiert sind (Engelkamp 2001: 1718f.). Engelkamp unterscheidet zwischen abstrakt-funktionalen und visuell-konzeptuellen Teilsystemen. Das Mentale Lexikon wird als ein präsemantisches sprachliches System aufgefasst, das sich in ein Eingangs- und ein Ausgangslexikon unterteilt. Außerdem werden bei mehrsprachigen Menschen mehrere solcher Lexika angelegt sein. „Die einzelsprachlichen Subsysteme sind dabei jeweils sowohl mit dem konzeptionellen System als auch untereinander verbunden“ (Engelkamp 2001: 1719).



**Abb. 15: schematische Darstellung des Mentalen Lexikons im Systemverbund (Engelkamp 2001: 1720)**

Auch wenn hier aus lern- und kognitionspsychologischer Sicht die Verortung und Funktion des Mentalen Lexikons beschrieben ist, so sagen diese Darstellungen noch recht wenig über die innere Beschaffenheit des Systems aus. Fragen nach der Wortbedeutung, nach der inneren Gestaltung oder nach der Aktivierung können damit noch nicht beantwortet werden.

#### 4.3 Bedeutungstheoretische Aspekte der Strukturierung

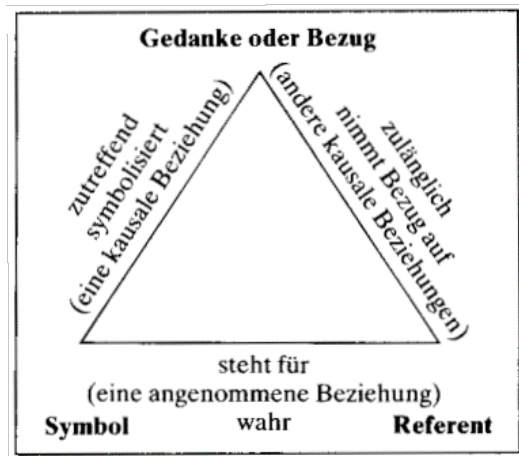
In der Beschäftigung mit der Frage, welches die elementaren Bestandteile der Wortbedeutung sind, haben sich vier große Bedeutungstheorien herauskristallisiert:

- Die „direkte Referenztheorie“ (Mill 1867), die davon ausgeht, dass sich die Bedeutung von Worten, Phrasen und Sätzen auf den Begriff der Referenz zurückgeführt lässt. Jedes Wort benennt genau einen Sachverhalt. Dies stellt der Genfer Linguist Ferdinand de Saussures (1916: 16ff.), Begründer des europäischen Strukturalismus und Wegbereiter der modernen Linguistik, in seinem Zeichenmodell dar. Dabei unterscheidet er drei Ebenen, das Sprechereignis (*parole*), das Sprachsystem (*langue*) und die Sprachfähigkeit (*langage*).
- Die mentalistischen Ansätze nach Charles Sanders Peirce (1868), Odgen/Richards (1923), nach denen sich die Bedeutungen indirekt aus Konzepten bildet.
- Die "Gebrauchstheorie" (Austin, Searle, Grice in den 50er Jahren aus pragmatischer Sicht; Skinner aus Sicht des Behaviorismus) sieht die Bedeutung eines Satzes durch Konvention sowie durch das behavioristische Grundprinzip der Abfolge von Stimulus (Reiz) und Response (Reaktion) geprägt.
- Die „Theorie der Wahrheitsbedingungen“, die von Davidson entwickelt wurde: „... to give truth conditions is a way of giving the meaning of sentence. To know the semantic concept of truth for a language is to know what it is for a sentence ...“ (Davidson 1967: 310)

In Bezug auf Ulrich (2007: 9) sei hier vor allem der mentalistische Ansatz dargestellt, da er für gegebene Ziele am sinnvollsten erscheint. Ulrich schlägt ein Modell auf der Basis der mentalistischen Theorie vor. In dieser Theorie wird Bedeutung zunächst über ein Konzept im Kopf des Sprechers entwickelt. Dieses Konzept bezieht sich auf die Referenz, die außersprachliche Erscheinung. Charles S. Peirce sowie Odgen/Richards (1923) bezeichnen dies als das „Semiotische Dreieck“ und versuchen damit die Relation zwischen sprachlichen Zeichen, den damit verbundenen Vorstellungen und dem Referenzobjekt darzustellen.

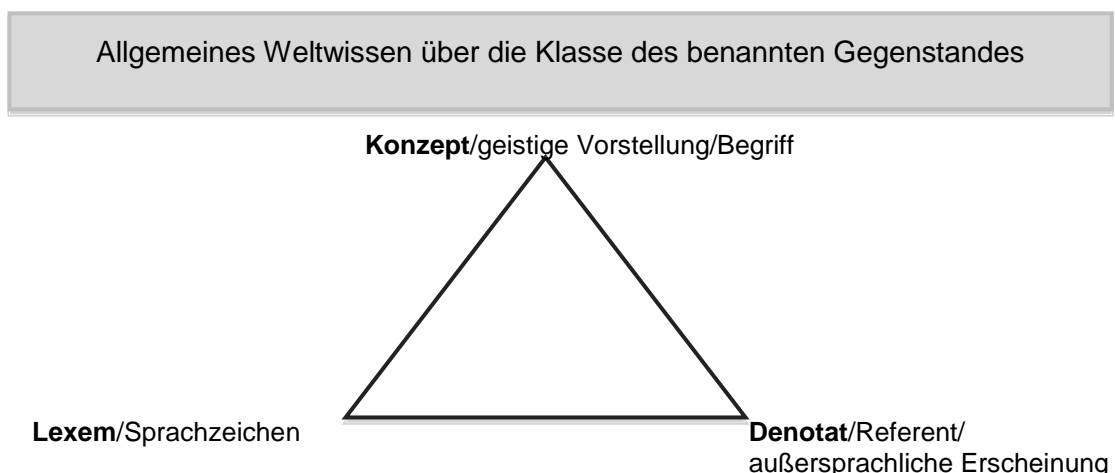


len. Die Wörter denotieren Konzepte oder Begriffe und diese legen wiederum die Referenz fest. So besteht keine direkte Relation zwischen Wort und Gegenstand wie in der Referenztheorie, sondern nur eine indirekte.



**Abb. 16: von Charles Odgen eingeführtes Diagramm zur Veranschaulichung der Dreiteilung Ausdruck/Sinn/Bedeutung (Hügli/Lübcke 1991: 425)**

Die indirekte Beziehung zwischen Wort und Referent wird hier nicht gekennzeichnet, aber oft findet man dafür eine gestrichelte Linie (Morris 1938). Auch Ulrich (2007: 9) verzichtet in seinem Modell auf die Darstellung der nur indirekten Beziehung:

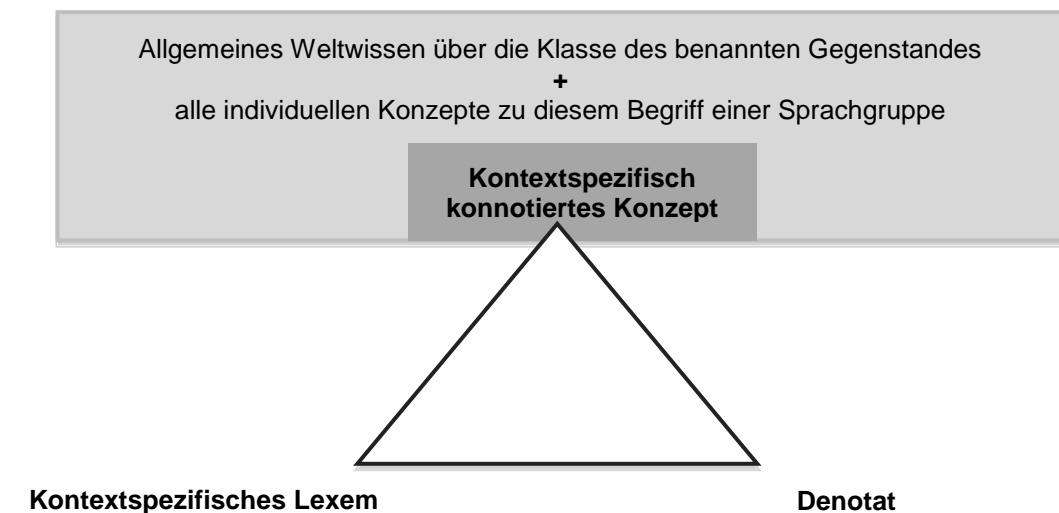


**Abb. 16: Lexem-Konzept-Referent-Relation (Ulrich 2007: 9)**

Diese Darstellung lässt sich unter Rekurs auf die oben dargelegten Eigenschaften von Bedeutung sicherlich optimieren. Zum einen gilt die Annahme, dass ein Lexem immer im Kontext verwendet wird. So ist das damit realisierte Konzept

nicht nur kontextspezifisch denotiert, sondern auch konnotiert. Das bedeutet, es wird nur einer der möglichen Begriffe aus der Menge der möglichen polysem verwendeten dargestellt. Somit handelt es sich sowohl um eine Teilmenge der möglichen Konzepte des Einzelnen als auch um eine Teilmenge des allgemeinen Weltwissens. Die Denotation bleibt insofern unberührt, da sie die außersprachliche Seite verkörpert, nämlich das, worauf sich ein gewählter Begriff im Allgemeinen bezieht.

Ein oben nicht abgebildeter, aber nicht minder bedenkenswerter Aspekt ist, dass auch das verwendete Lexem eine Teilmenge des konventionell festgelegten Sprachwissens repräsentiert. Die Darstellung Ulrichs ließe sich somit folgendermaßen ergänzen:



**Abb. 18: kontextgebundene Darstellung mit Teilmengen**

Diese Abbildung soll zeigen, wie wichtig es ist, Wortschatz kontextgebunden zu präsentieren und zu erwerben. Eine Begründung, die sich somit nicht nur durch das polyseme Auftreten von Wörtern, sondern auch durch deren kontextspezifische Konnotation bekräftigen lässt. Schwierigkeiten im Wortverständnis und in der Sprachproduktion im Zweit- und Fremdspracherwerb sind mit kontextgebundenen Lernen vermeidbar. Interkulturell betrachtet lassen sich durch kontextgebundene Präsentation von Wörtern auch die sogenannten „hotwords“ in „Critical-Incident-Situationen“ (Kühn 2006: 28ff.) zumindest einschränken.

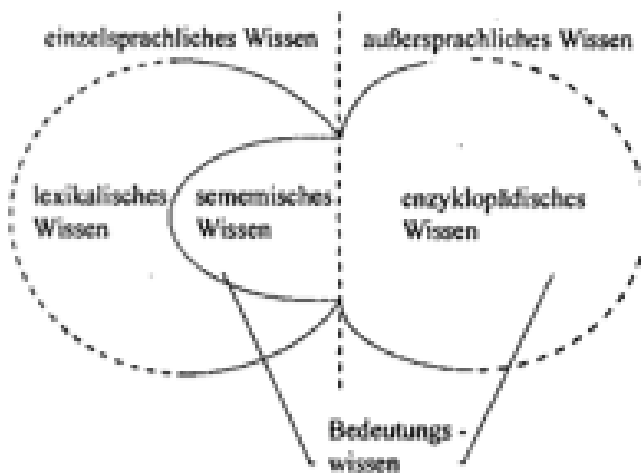
Einen wichtigen Entwurf zur Beschreibung der Relation von Welt- und Wortwissen ist der Kognitionspsychologie zu verdanken. Eine zentrale Annahme ist „die menschliche Fähigkeit, Erfahrungen in abstrakte Kategorien umzuwandeln und diese als Konzepte zu speichern“ (Neveling 2004: 27; Schwarz 1992: 85). Zwischen Wörtern und Konzepten bestehe eine Affinität, sie seien jedoch nicht identisch (ebd.). So geht die Kognitionspsychologie, in Abgrenzung an die strukturalistische Linguistik, von einer mentalen Repräsentationseinheit aus, die wiederum lexikalische und kulturspezifische Komponenten enthält, in der „Wort- und Weltwissen miteinander verflochten sind und keine vom Konzept unabhängige einzelsprachliche Bedeutung existiert (Jackendoff 1986)“ (Neveling 2004: 27). Da dieses kognitive Modell übersieht, dass das Weltwissen streng genommen Auskunft über einen Referenten liefert, aber nicht über das Wort, überfrachtet es mit dieser Anschauungsweise die einzelsprachliche Bedeutung mit allen Informationen bzgl. der oben dargestellten lexikalischen, semantischen und enzyklopädischen Informationen (Neveling ebd.). Somit schlägt Neveling vor, von einem Modell auszugehen, das die Repräsentationen von Konzept und einzelsprachlicher Wortbedeutung trennt, worin sie aber interagieren. Dies zeigt sich in folgendem begründet (Neveling 2004: 28):

- Wie in dem oben von Miller (1976) festgehaltenen Dialog erkennbar war, bilden Kinder, aber auch Erwachsene, beim Worterwerb zuerst Konzepte aus und dann Wortformen.
- Sprachgemeinschaften, die ein bestimmtes Konzept nicht lexikalisiert haben, setzen dafür Paraphrasierungen ein, bis sie früher oder später durch Lehnwörter ersetzt werden. Schöne Beispiele dazu liefert das von Jutta Limbach (2008) herausgegebene Buch „Eingewanderte Wörter“.
- Auch Menschen mit Sprachstörungen oder -behinderungen verfügen über Konzepte.
- Viele Wortbedeutungen sind kulturspezifisch geprägt (Peter Kühn 2006).

Somit bekräftigt sich die Behauptung Levelts, dass Konzept und Wortmarke getrennt, aber eng verbunden gespeichert sind. Für die Dekodierung im Rezeptionsprozess bedeutet dies, dass enzyklopädisches Wissen als Instrument der

Inferenzbildung dienen kann, wenn Verstehenslücken zu schließen sind bzw. ein unbekanntes Wort erschlossen werden muss.

Ein Modell, das zum einen lexikalisches Wissen (s.o.), orthographische Informationen und semisches Wissen, das ins außersprachliche Wissen übergeht, als getrennte, interagierende Komponenten berücksichtigt, ist die "Drei Ebenen-Semantik" nach Blank (2001: 130ff.), welche von Neveling, leicht modifiziert, folgendermaßen dargestellt wurde.



**Abb. 19: Drei-Ebenen-Semantik nach Blank (2001: 132) (Neveling 2004: 28)**

Lexikalisches Wissen umfasst nach diesem Modell zum einen die Wortform, welche die dem Lexem entsprechenden Wissensaspekte (auch orthographische) umfasst, aber darüber hinaus auch diasystematische Markierungen und Relationen zu anderen Wörtern. Die Fähigkeit, Sprachmittel Varianzregistern zuzuordnen, ist in den meisten Fällen nicht naturgegeben, sondern bedarf gemäß der Konventionalität (Saussure 1916) eines entsprechenden kulturellen Wissens. Dieses wirkt sich auf alle Bereiche der Sprache aus, wie Lexik, Prosodie und Artikulation, aber auch verwendete grammatische Strukturen (Coseriu 1970: 193ff.). Im lexikalischen Wissen ist auch sememisches Wissen<sup>9</sup> enthalten, welches „in das ihm substanziell gleiche, aber kategoriell differente außersprachliche Wissen“ übergeht (Neveling 2004: 28). Dieses Modell, das auf der kognitionspsychologischen Wissensmodellierung nach Tulving (1972: 386ff.) basiert, umfasst sämtliche Wissensbereiche, wobei die Trennung von lexikalischem

<sup>9</sup> auf Semen beruhendes Wissen

Wissen und enzyklopädischem Wissen sinnvoll dargestellt ist. In Anbetracht der zahlreichen Wissenskomponenten ist das lexikalische Wissen im Verhältnis zum sememischen relativ weit ausgedehnt, was in der Darstellung Nevelings ebenfalls gezeigt wird. Außerdem ist das sememische Wissen zum großen Teil für die semantischen Wortrelationen verantwortlich, die die Organisationsstruktur des Mentalen Lexikons mitbestimmen. Ob sememisches Wissen von enzyklopädischem Wissen tatsächlich getrennt zu sehen ist, wäre weiter zu diskutieren. In Blanks Konzeption sind einzelsprachlich sememisches Wissen und außersprachlich enzyklopädisches Wissen zwar nicht substantiell different, denn sie entstammen beide der Verarbeitung von Erfahrungen. Nach Blank unterscheiden sie sich aber in ihrer bedeutungskonstituierenden Funktion:

„Seme sind als Wissensaspekt aus dem enzyklopädischen Wissen abstrahiert, unterscheiden sich also von daher nicht substantiell von anderen Wissensaspekten, sie sind jedoch darüber hinaus auch einzelsprachlich distinkt“ (Blank 2001: 131). Dieser Ansatz ist vor allem in Bezug auf das zweisprachige Lexikon von Bedeutung, da er auf die Problematik unterschiedlicher Konzeptualisierung und daraus resultierenden unterschiedlichen Versprachlichungen verweist.

#### 4.4 Semantische Aspekte der Strukturierung

Im Folgenden steht die Beschreibung der Bedeutung des Wortes als sprachliches Zeichen im Mittelpunkt. Um Wortbedeutungen zu beschreiben, eignen sich vor allem das Merkmal-Modell der strukturalistischen Semantik und das Prototypen-Modell der kognitiven Semantik. In beiden Fällen liegt aus kognitionspsychologischer Sicht „eine holistische Anschauung des kognitiven Systems zugrunde“ (Engelkamp 2001: 1713), die im Gegensatz zu oben dargestellten modularen Systemansätzen steht. Wie sich zeigt, können sie einen wichtigen Beitrag zur Wortschatzvermittlung leisten (Kostrzewa 2008). Eine weitere Theorie, über die im Folgenden referiert werden soll, ist die „Frame and Skript-Theorie“ der kognitiven Semantik. Sie geht über die Bedeutungsbeschreibung hinaus und verweist auf die Speicherung von Wortbedeutungen in Relationen zueinander.

#### 4.4.1 Merkmalsemantik als strukturalistische Semantik

Die Vertreter der Merkmalsemantik (zurückgehend auf Fodor/Katz 1964), als strukturalistische Semantik, gehen davon aus, dass die Bedeutung eines Lexems durch Komponentialanalyse in einzelne semantische Merkmale, seine salienten Merkmale, zerlegt werden kann. „Als saliente Merkmale werden die relevanten, hervorstechenden Merkmale der Repräsentationen eines Objektes verstanden“ (Kostrzewa 2008: 33). Gewöhnlich werden dabei binäre Merkmale angenommen wie beispielsweise [+männlich] [-erwachsen]. So kann die Bedeutung eines Lexems im Vergleich mit anderen Lexemen in der Unterscheidung zwischen gemeinsamen und unterschiedlichen Merkmalen beschrieben werden.

A: Mann = {[+Mensch], [+erwachs.], [+männlich]}

B: Junggeselle = {[+Mensch], [+erwachs.], [+männlich], [-verheiratet]}

Die Merkmalsmenge von B ist ein echter Teil der Merkmalsmenge von A.

Somit ist A das Hyperonym zu B.

A: Ehemann [+verheiratet]

B: Junggeselle [-verheiratet]

Ehemann und Junggeselle sind komplementär.

Mithilfe der Merkmalssemantik können semantische Relationen wie Synonymie, Antonymie, Hyponymie oder Partonymie beschrieben (Ulrich 2007: 16), Wortfelder untersucht oder bedeutungsverwandte Wörter voneinander abgegrenzt werden (Ulrich 2007: 15f.).

Grundprinzipien der Komponentialanalyse fasst Kostrzewa (2008: 29) folgendermaßen zusammen:

- die Analysierbarkeit semantischer Ganzheiten in kleinste atomare Elemente, semantische Merkmale oder Komponenten, von denen häufig postuliert wird, dass sie in hierarchischen Strukturen organisiert seien (Meinhard 1984)

- die Kombinatorik dieser Komponenten zu größeren Einheiten nach festen rekurrenten Kombinationsregeln
- die Distinktivität der Merkmale als Voraussetzung für eindeutige Definitionen und Klassenbildungen
- die Paraphrasierbarkeit, auf die auch der natürliche Sprecher zur Erklärung von Bedeutungen zurückgreifen kann.

Zu Punkt eins sei zu erwähnen, dass bezüglich der Hierarchie semantischer Merkmale auch Dillon (1977) und Schwarze (1982) davon ausgehen, dass manche Merkmale wesentlich bedeutsamer seien als andere und damit operational die Bedeutung eines Begriffs determinieren (Kostrzewa 2008: 30).

Bärenfänger (2002) kritisiert, dass die Bedeutung eines Wortes durch die Zerlegung in seine atomaren Teile auf ein gerade noch hinreichendes Minimum reduziert werde und der Mehrdimensionalität der Bedeutung eines Wortes nicht gerecht werden könne (Kostrzewa ebd.). Klare Kategoriegrenzen seien eher selten anzutreffen (vgl. Punkt 3). Damit sei es u.U. unmöglich, durch dieses Vorgehen alle Elemente einer Kategorie tatsächlich voneinander abzugrenzen, da ihnen in demselben Maße dieselben Merkmale zukämen (Bärenfänger ebd. nach Kostrzewa ebd.). Weiter kritisiert Bärenfänger, dass Polysemien mit merkmalssemantischen Modellen nur unzureichend erfasst würden (Kostrzewa 2008: 31). Linke/Nussbaumer/Portmann (2004: 166f.) merken an, dass sich die Komponentialanalyse „zumeist nur für Autosemantika“ eigne und sie sich bei den Abstrakta schon als problematisch erweise. Synsemantika werden nur selten einer solchen Analyse unterzogen (Kostrzewa 2008: 30). So sei nach Linke/Nussbaumer/Portmann die Komponentialsemantik nur für bestimmte Wortschatzbereiche und nur in gewissem Maße ein geeignetes Modell. Relationale Ausdrücke, wie transitive und ditransitive Verben (z. B. *geben*) oder komparative Adjektive, wie (*schöner*) lassen sich damit nicht erfassen, selbst bei den absoluten Nomen (*Tisch*), können schon Schwierigkeiten auftreten. Einen weiteren wesentlichen Kritikpunkt nennt Ulrich: Man kann bei einer semantischen Analyse nicht die Bedeutungsabhängigkeit vom jeweiligen Kontext außer Acht lassen (Ulrich 2007: 16). Er verweist damit auf das mögliche, „umfangreiche

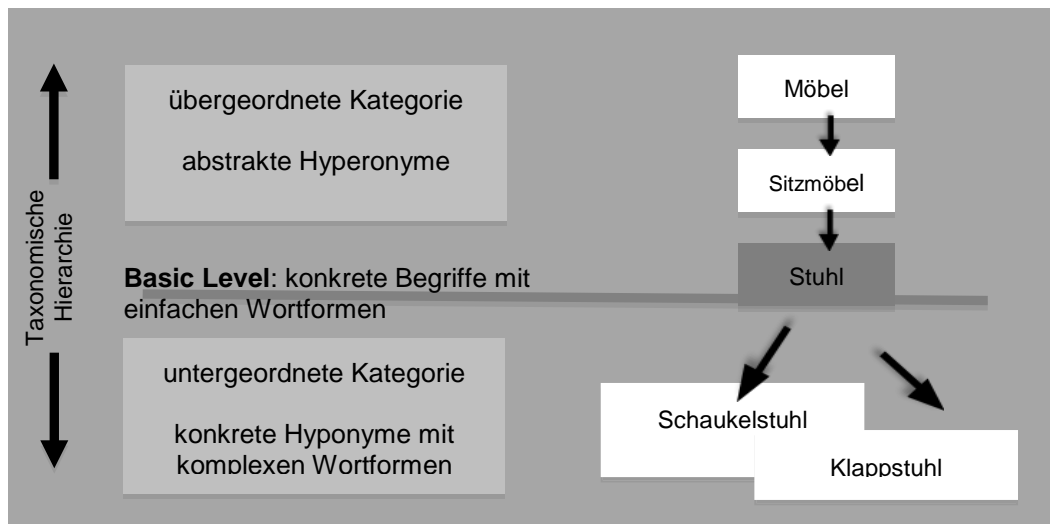
Bedeutungspotential“ (Ulrich 2011: 36) von Wörtern, bevor sie in einem Kontext auftauchen.

#### 4.4.2 Prototypensemantik als kognitive Semantik

Unter Einfluss der Kognitionspsychologie musste die Merkmalsemantik ihre Dominanz zugunsten der Prototypentheorie (Rosch 1975) aufgeben. Die kognitive Semantik vertritt die Auffassung, dass enzyklopädisches Weltwissen und Sprachwissen untrennbar miteinander verknüpft sind. „Lexeme und ihre Bedeutungen folgen der ‚Konzeptualisierung‘ im Rahmen der Wirklichkeitswahrnehmung und Erfahrungsspeicherung (Zusammenfassung unter einem ihnen gemeinsamen Merkmal führt zur Bildung von Konzepten/Begriffen) und sind deshalb flexibel“ (Ulrich 2007: 16).

Dieser Theorie liegt heute noch der Aufbau der meisten gängigen Wortschatztests zugrunde. Grundannahme der Theorie ist, dass innerhalb einer Begriffskategorie einige Mitglieder typischer für diese Kategorie sind als andere Exemplare. Der Prototyp ist häufig das erste Objekt, auf das Personen mit dem betreffenden Wort Bezug nehmen und das Objekt, dem eine begriffliche Zuordnung schneller zugeteilt wird als einem weniger typischen. Kinder beginnen z. B. bei der Begriffsbildung auf einem mittleren Niveau, z. B. entwickeln sie den Begriff „Hund“ vor „Tier“ und vor „Dackel“ (Szagun 2006: 135). Die Objekte dieses Niveaus, die „basic level objects“ (Rosch 1978), sind die ersten komplexen mentalen Bilder, die Personen zu Begriffen entwickeln können. Die in der taxonomischen Hierarchie überhalb dieses Levels liegenden Ebenen liefern lediglich abstrakte Oberbegriffe, zu denen kein konkretes Bild entworfen werden kann.





**Abb. 20: Taxonomische Hierarchie von Begriffen (Rosch 1976)**

Die Resultate der Psychologin Eleonor Rosch lassen sich folgendermaßen zusammenfassen (Harras et al. 1991: 51f.):

- Kategorien haben bestimmte Mitglieder, die als repräsentativer angesehen werden. Die als am repräsentativsten angesehenen Mitglieder einer Kategorie werden als Prototypen bezeichnet.
- Kategoriezugehörigkeit ergibt sich aus der Bündelung von Eigenschaften, die die repräsentativsten Kategoriemitglieder charakterisieren, wobei aber keine der Eigenschaften notwendig für eine Kategoriefestlegung sein muss. Es wäre auch denkbar, dass keines der Mitglieder einer Kategorie alle Eigenschaften aufweist. Einige Eigenschaften können jedoch wichtiger sein als andere.
- Repräsentative Mitglieder einer Kategorie dienen als kognitive Referenzpunkte für Inferenzen.
- Kategoriegrenzen sind unbestimmt. Die Eigenschaften der repräsentativen Mitglieder bestimmen nicht die Kategoriezugehörigkeit insgesamt.
- Bestimmte Kategorien sind grundlegender als andere, nämlich die „Basic Level“-Kategorien, die durch einfache Lexeme bezeichnet werden (Abb. 19).

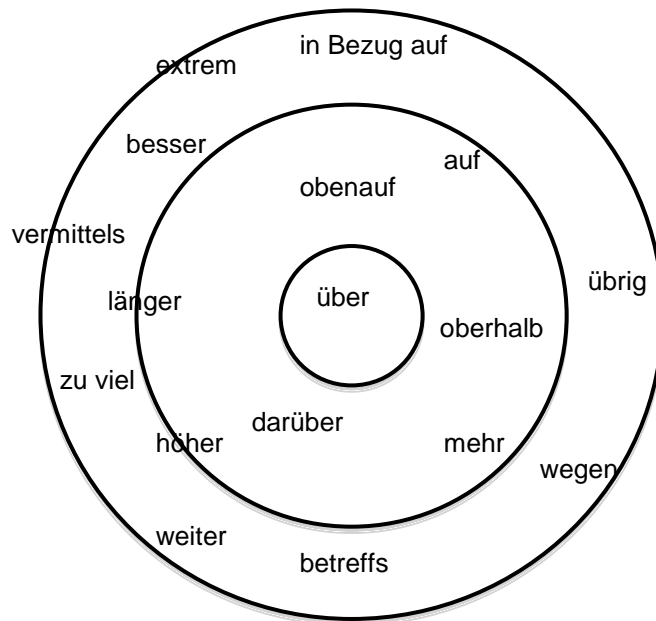
Zu Beginn ihrer Untersuchung wollte Rosch nachweisen, dass prototypische Effekte zum einen die Struktur einer Kategorie als Ganzes bestimmen und dass sie

als solches mental repräsentiert sind, musste sich aber im Verlauf ihrer Untersuchungen davon distanzieren:

Die Existenz von Prototypen innerhalb realer Kategorien und die Tatsache, dass Prototypikalität eine klare Variable darstellt, weist zwar darauf hin, dass Prototypen in der Repräsentation von Wissen, der Wissensverarbeitung und im Lernen eine gewisse Rolle spielen. Trotzdem stellen Prototypen an sich kein Modell von Verarbeitung, Repräsentation oder Lernen dar (übersetzt nach Rosch 1978: 40). So können Prototypen als Konstrukte repräsentativer und zentraler Mitglieder einer Kategorie verstanden werden, die diese Kategorie aber nicht als Ganzes vertreten müssen, zusammen aber mit weiteren Prinzipien der Verknüpfung, wie z. B. Erfahrungen, eine wichtige Rolle spielen (Harras et al. 1991: 57). Ulrich schreibt dazu (Ulrich 2007: 19): „Entsprechend kann man die Kernbedeutung eines Lexems bei seiner Verwendung in ungewöhnlichen Zusammenhängen modulieren und profilieren, indem man bei den ihm zugeordneten kognitiven Konzepten bestimmte Merkmale in den Hintergrund treten lässt und zum Verblassen bringt, andere Merkmale dagegen in den Vordergrund rückt (konzeptuelle Verschiebung von Kernbedeutungen). [...] Die kognitive Verarbeitung von Wirklichkeitserfahrungen lässt Ähnlichkeiten, Vergleichbarkeiten aufscheinen (Konzeptverwandtschaft) ...“.

Diese Konzeptverwandtschaften lassen bei der Versprachlichung der Konzepte neben den Kernbedeutungen eines Lexems auch Nebenbedeutungen auftreten. So entsteht ein Netzwerk von Lesarten um die Kernbedeutung herum, die durch gemeinsame Merkmale miteinander verwandt sind (Ulrich 2007: 19).

Als prototypischen können nicht nur Exemplare einer Kategorie angesehen werden, sondern auch Kernbedeutungen von mehrdeutigen Lexemen (Ulrich 2007: 18). Sie müssen auch nicht unbedingt Gegenständliches als Referenzobjekt vorweisen. Sie können auch Handlungen und Beziehungen bezeichnen wie z. B. *gehen* oder *über* oder als Präfix bedeutungstragend sein:



**Abb. 21: Beispiel prototypisches Schema des Begriffs *über***

Die Abbildung zeigt, dass in der kognitiven Semantik die Polysemie der Lexeme in einem „radial“ strukturierten Beziehungsgeflecht dargestellt werden können. Von der Kernbedeutung aus führen in konzentrischen Kreisen viele miteinander vernetzte Lesarten in verschiedene Richtungen. In den Kernzonen befinden sich die Prototypen, in den peripheren Zonen die eher untypischen Vertreter. Bärenfänger (2002: 4) verweist auf ein Phänomen, das die Unschärfe der Grenzen markiert, die Heckenausdrücke. Diese Unschärfe hängt nach Taylor (1995: 68ff.) damit zusammen, dass manche Begriffe verwendet werden, obwohl kein entsprechendes Expertenwissen vorhanden ist und versucht wird, durch Hecken-ausdrücke dieses fehlende Wissen sprachlich zu relativieren. Taylor trifft in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen „expert categories“ und „folk categories“. Erstere sind scharf voneinander abgegrenzt, während die Begriffe, die im alltäglichen Leben verwendet werden, eher weniger scharf abgegrenzt werden. So formulieren Hecken-ausdrücke eine annähernde Zugehörigkeit zu einer Kategorie (Kostrzewa 2008: 32). Als Beispiel wären hier Aussagen zu nennen, die mit Ausdrücken wie *streng genommen*, *im weitesten Sinne*, *irgendwie*, *eine Art*, *eigentlich*, *schon* etc. modifiziert sind.

Ulrich differenziert zwischen der Makrostruktur und Mikrostruktur des Mentalen Lexikons (Ulrich 2011: 36). Das Netzwerk der Lexeme bilde die Makrostruk-

tur aus. Die Mikrostruktur hingegen basiert auf der mehr oder weniger ausgeprägten Polysemie eines Wortes (Ulrich 2006: 351ff., 2011: 36). Aus den möglichen verschiedenen „Lesarten“ eines Lexems ergibt sich ein „Wortstern“ bzw. „Bedeutungsstern“ (ebd.), über den die Lexeme nur indirekt miteinander verbunden sind. Prototypische Kernbedeutungen eines Wortes werden mit ++ und +++ versehen und stehen im Zentrum des Sterns (Ulrich 2011: 38), womit Ulrich Verfahrensweisen der Merkmalsemantik und Prototypensemantik miteinander verbindet.

Merkmalsemantik und Prototypensemantik sind als Beschreibungsmodelle für Lexembedeutungen nach Ulrich (Ulrich 2007: 20) als gegenseitige Ergänzungen zu sehen, denn beide Modelle arbeiten mit semantischen Merkmalen, nur differenziert die Prototypensemantik nach typischen, aber nicht unbedingt notwendigen Merkmalen, während die Merkmalsemantik einen Begriff nach seinen notwendigen Bedeutungen hin beschreibt. Somit wird die Prototypensemantik dem polysemen Auftreten von Begriffen besser gerecht, als es das klassische Modell vermag. Trotzdem kann auch die Prototypentheorie „nur teilweise das Problem der Polysemie lösen, welches im Eingrenzen der scheinbar mehrfachen Bedeutungen eines Wortes besteht“ (Aitchison 1997: 80). Die Bedeutung zahlreicher Wörter lasse sich erst dann vollständig erfassen, wenn man den Kontext kennt, in dem sie auftreten (ebd.). Da Dinge von hohem kulturellen Wert gelegentlich als Ursprung eines Prototyps dienen (Aitchison 1997: 84), ist dieser Kontext auch unter kulturellen Aspekten zu sehen, aus denen heraus sich die Verschiedenartigkeit der Prototypen ergibt. Einige Forscher behaupten daher, Prototypen existieren nur für Kategorien wie Vögel oder Blumen und bei Basic-Level-Kategorien und es sei absurd, darüber hinauszugehen (Aitchison 1997: 85). Andere dagegen akzeptieren, dass Prototypen von Natur aus heterogen sind. Aufgrund der Verschiedenartigkeit von Prototypen schlägt Aitchison vor, von „Prototypeneffekten statt von reinen Prototypen zu sprechen“ (Aitchison 1997: 86) und weiter, dass Prototypen innere Theorien repräsentieren, mentale Modelle, die man konstruiert, um sich im Leben zurechtzufinden. „Diese Modelle sind unentwirrbare Mischungen aus scharfen Beobachtungen, kultureller Gehirnwäsche, bruchstückhafter Erinnerung und einer Prise Phantasie“ (Aitchison

1997: 87). Sie erhielten schon verschiedene Bezeichnungen: mentale Modelle, Frames, Scripts, internalisierte kognitive Modelle oder kognitive Domänen, wovon der Name Frame der am weitesten verbreitete zu sein scheint (Aitchison 1997: 89).

#### 4.4.3 Frame and Skript

Dieses weitere semantische Beschreibungsmodell in Form der „Frame- und Skript-Theorie“ resultiert ebenfalls aus der kognitiven Linguistik. Sie geht von der Speicherung stereotyper Vorstellungen aus. Im Unterschied zu den oben genannten Theorien werden Bezüge zwischen Wortbedeutungen nicht aufgrund von semantischen Merkmalen gebildet, sondern aufgrund von Wissen über die Welt (Meibauer 2007: 20). Das bedeutet, dass der Unterschied zu den anderen Modellen im Strukturierungsprinzip liegt: Nicht die Ähnlichkeit von Konzepten, sondern das gemeinsame Vorkommen und Aufeinanderbezogenheit verschiedener Konzepte eines Frames und die häufige unmittelbare Abfolge verschiedener Konzepte eines Skripts bestimmen die Strukturierung des Wissens. Standardsituationen des alltäglichen Lebens werden gemeinsam abgespeichert und dort wieder abgerufen (Ulrich 2007: 21). Aitchison vermutet zwei Funktionsweisen:

„Entweder ist das mentale Lexikon so organisiert, dass die wichtigsten Dinge als erstes erscheinen. Oder das Gehirn stellt automatisch viel mehr Informationen zur Verfügung, als benötigt werden, und man versteht sich meisterlich darauf, überflüssige Informationen auszuschalten oder zu unterdrücken. Vielleicht ergänzen sich die beiden Mechanismen auch“ (Aitchison 1997: 90).

Die Realität dieser Strukturierungen im Mentalen Lexikon wurde durch Assoziationsexperimente nachgewiesen. Diese haben gezeigt, dass Antworten immer aus dem gleichen lexikalischen Feld kommen, wobei Gegenstücke aus einem Paar innerhalb einer Wortart bevorzugt werden. Eine weitere Evidenz für die Realität von lexikalischen Feldern im Mentalen Lexikon bieten die durch Bedeuthungsnähe verursachten Versprecher, die Substitutionen (z. B. „Pass mal *zu*!“) oder durch Kontaminationen (z. B. „Paß auf, oder willst du mich *erstolchen*?“ (Leuninger 1993: 16, 86, 88). Falsch ausgewählte Wörter stammen oft aus dem gleichen Feld, aus dem auch das korrekte Zielwort stammt.

Die Konzepte Frame und Skript wurden aus der Psychologie (Kognitionsforschung) in die Linguistik importiert und fanden auch in der Textlinguistik Anwendung. „Das Wissen über typische (erwartbare) Objekte, Geschehnisse, Handlungen und Abläufe im Rahmen bestimmter Situationen oder Ereignisse erlaubt es uns einerseits, Bezüge zwischen Sätzen auch dann herzustellen, wenn grammatische oder semantische Verknüpfungen fehlen“ (Linke et al. 2004: 265). Der Rahmen (Frame/Schema) bildet das gebündelte, statisch organisierte Erfahrungswissen als Tatsachenwissen. Diese Wissenskomplexe werden oft durch ein einzelnes Stichwort (z. B. Supermarkt) abgerufen (Linke 2004: 266).

Minsky (1975) entwickelte diese Rahmentheorie aus der Schematheorie heraus. Nach ihm erklärt ein Frame, „wie es möglich ist, auf der schmalen Basis gegebener (Sinnes-)Daten eine äußerst detailreiche und in sich differenzierte ‚Veranschaulichung‘ des Gesamtsettings zu haben“ (Ziem 2005: 2). Nach Minsky werden visuelle oder auditive Sinnesdaten eines Frames mit Informationen angereichert (Ziem 2005: 2). So ist ein Frame ein Komplex von Kenntnissen des Alltagswissens, dessen Inhalt aus für die Situation typischen Merkmalen besteht. Dieser Komplex steht nicht für sich alleine:

„We can think of a frame as a network of node and relations. The ‘top levels’ of a frame are fixed, and represent things that are always true about the supposed situation“ (Minsky 1975: 212).

Die Frames existieren nach Minskys Annahme nicht isoliert, sondern treten als Frame-Netzwerk oder „frame-system“ (Minsky 1975) auf. Während Aitchison von einem „unentwirrbaren Knäuel aus fertigen Strukturen und spontanen Anpassungen“ (Aitchison 1997: 91) spricht, sieht Minsky dieses „Knäuel“ doch strukturierter: Übergeordnete Frames determinieren untergeordnete, indem sie festlegen, welche Informationen dem jeweiligen ‚Sub-Frame‘ zugehören.

„Die Grundidee Minskys besteht demzufolge darin, dass Frames kulturspezifisch fixierte, aber prinzipiell variable Wissensstrukturen auf verschiedenen Abstraktionsstufen darstellen, denen unterspezifizierte Daten der Sinneswahrnehmung gleichsam unterliegen“ (Ziem 2005: 3).

Van Dijk definiert Frames als aus typischen Merkmalen bestehenden Komplex, als "bestimmte Organisationsformen für das konventionell festgelegte Wissen,

das wir von der Welt besitzen. Rahmen bilden daher einen Teil unseres semantischen allgemeinen Gedächtnisses" (van Dijk 1980: 169), "eine Form mentaler Organisation [...] für komplexe stereotype Handlungen und Ereignisse" (van Dijk 1980: 170). Diese Rahmen bestehen als Konzeptstrukturen aus Propositionen, "die sich auf stereotype Ereignisse beziehen" (ebd.). Diese Konzeptstrukturen steuern auch den Wahrnehmungsprozess, der wiederum die am Wahrnehmungsobjekt verfügbaren Informationen auswählt, die dann wiederum das Schema modifizieren können. Aitchison sieht dies als Folge der ständigen Aktivität des menschlichen Geistes: „er greift auf gespeicherte Rohdaten zu, die er dann als Grundlage für die Konstruktion des gerade erfordernten Modells benutzt. Ein Wissenschaftler hält fest: ‘Frames sind endliche generative Mechanismen. Ein bescheidenes Maß an expliziten Frame-Informationen im Gedächtnis ermöglicht die Berechnung einer schwindelerregenden Anzahl an Konzepten‘ Barsalou (1992: 64)“ (Aitchison 1997: 91f.). Diese Frames enthalten Leerstellen, in die verschiedene Einheiten oder Werte eingepasst werden oder sie werden ganz spontan gebildet. Sie bilden ein Gerüst, das sich an verschiedene Situationen anpasst. (Aitchison 1997: 92, 150). Eine genauere Definition dieser Frames steht noch aus.

Diese Vorstellung von festen Informationen, die ein Gerüst bilden, das als Grundlage für spontane kreative Sprachhandlungen dient, ist übertragbar auf die Verben, „denn dort werden semantische und syntaktische Informationen gebündelt“ (Aitchison 1997: 150). Am Beispiel des Wortes *kaufen* zeigt Aitchison, dass ein Verb weitere sprachliche Einheiten benötigt, damit eine korrekte sprachliche Äußerung gebildet werden kann und diese alle einen Platz im Satz zugewiesen bekommen (ebd.). Die Vermutung liegt nahe, dass Verben mit verwandten Bedeutungen die gleichen semantischen Leerstellen erzeugen, aber u. U. in einer anderen Reihenfolge (Aitchison 1997: 151). So ließe sich für einen Objektbereich ein vollständiger Frame konstruieren. Aitchison zeigt dies am Beispiel „geschäftlicher Transaktionen“ (ebd.):

Verb	Käufer	Waren	Verkäufer	Geld	Ort
kaufen	Subjekt	Akk.-Objekt	von	für	bei
verkaufen	Dat.-Objekt	Akk.-Objekt	Subjekt	für	bei
kosten	Akk.-Objekt 1	Subjekt	-	Akk.-Objekt 2	bei

ausgeben	Subjekt	für		Akk.-Objekt	
----------	---------	-----	--	-------------	--

**Tab. 10: Frame für geschäftliche Transaktionen (Aitchison 1997: 151, Abb. 10.7)**

„Ein relativ einfaches Gerüst aus Käufer, Verkäufer, Waren, Geld und dazugehöriger Syntax bildet die Grundlage für eine ungeheure Anzahl verschiedener Transaktionen, wobei Informationen, zum Beispiel über den Ort der Transaktion [...] noch hinzugefügt werden können“ (Aitchison 1997: 151).

Die Verbindung zwischen Bedeutung und Semantik lässt sich an weiteren Beispielen, die vor allem auch die Polysemie und Homonymie berücksichtigen, intensiver betrachten. Die Vertreter der Valenzgrammatik (z. B. Fillmore 1968, Jackendoff 1972, Gruber 1976) gehen davon aus, dass Sprecher auf einer tieferen Ebene mit verschiedenen semantischen Rollen arbeiten. Dies soll an anderer Stelle tiefer erörtert werden.

Manche Theoretiker, vor allem in der Textlinguistik, unterscheiden neben den Frames als Objektwissen einen eher prozessual organisierten Wissensbestand, das Skript als Prozeduralwissen (Linke et al. 2004: 266). In dieser zweiten kognitiven Struktur sind modellhafte Folgen komplexer Ereignisse und Handlungen angelegt, Kenntnisse über stereotype Abläufe gespeichert, z. B. Pläne für Rollen und erwartete Handlungen (mit festgelegter Routine).

"Ein Skript ist eine kognitive Struktur, die neben obligatorischen (routinemäßigen) Basisereignissen (Szenen) offene Stellen für (personale) Rollen, fakultative Ereignisse und Gegenstände (Abweichungen, Modifikationen) sowie Möglichkeiten zu implikativer Strukturbildung enthält" (Lewandowski 1990: 973).

„Beide Wissensformen steuern unsere Normalitätserwartungen und dann auch unsere sprachlichen und nichtsprachlichen Handlungen“ (Ulrich 2007: 21). So ist dieser Ansatz der Versuch, Bedeutung und Syntax in Frames und Skripts zu integrieren und unterstreicht damit auch die Kontextabhängigkeit von Wortbedeutungen. Wie das Mentale Lexikon all dies bewältigt, ist noch unklar (Aitchison 1997: 157), es lässt aber Rückschlüsse auf seine Organisation zu.



## 5. Organisation des Mentalen Lexikons

Die bisherigen Ausführungen legen Kenntnisse über die Funktion und die Verortung des Mentalen Lexikons und die Beschaffenheit lexikalischer Einträge aus psycholinguistischer, lern- und kognitionspsychologischer und bedeutungstheoretischer Perspektive dar. Im letzten Kapitel wurde gezeigt, wie sich diese Einheiten zusammensetzen (Merkmalsemantik), wie sie organisiert sind (Prototypentheorie) und dass zwischen Bedeutung und Syntax eine Verbindung bestehen muss. Wie nun die Wörter im Mentalen Lexikon aufeinander abgestimmt sind und welche Abhängigkeiten zwischen ihnen existieren, soll nun durch weitere Hypothesen gezeigt werden.

In verschiedenen Untersuchungen (Bosch 1937, Aitchison 1997) konnte gezeigt werden, dass das Mentale Lexikon von literalisierten und nicht-literalisierten Personen unterschiedlich organisiert ist. Zum einen wird die Organisation von prosodischen zu segmentalen Organisationsformen lexikalischer Einheiten im Kopf umgestellt, zum anderen wird das Wortgedächtnis mit dem Erwerb der Schriftsprache auch bezüglich der inneren Strukturiertheit der mentalen Einträge umsortiert. Der Zugriff wird „von lexikalischen/semantischen Schwergewichten“ (Bredel 2007: 92), den Autosemantika, auf Funktionswörter ausgeweitet, die vom schriftunkundigen Kind zwar produziert, nicht aber identifiziert werden können (Bredel ebd.).

Verschiedene Hypothesen versuchen, diese Organisationsformen zu beschreiben. Zu nennen sind dabei zwei Hauptkategorien, die Jean Aitchison mit der „Atomkugelchentheorie“ und der „Spinnennetztheorie“ bezeichnet (Aitchison 1997: 94).

### 5.1 Die Atomkugelchentheorie

Die Atomkugelchentheorie geht von „semantischen Primitiven“ (Wierzbicka 1972: 15f.) aus, die in allen Sprachen vertreten sind und von Sprache zu Sprache unterschiedlich zusammengesetzt werden. Diese Annahme basiert auf den strukturalistischen Methoden der Bedeutungsanalyse, der Merkmalsemantik und der chomskyschen Annahme einer Universalgrammatik.

Anna Wierzbicka erstellt eine Liste von vierzehn semantischen Primitiven:

- |                      |                        |                     |
|----------------------|------------------------|---------------------|
| a. <i>want</i> ,     | b. <i>don't want</i> , | c. <i>feel</i> ,    |
| d. <i>think of</i> , | e. <i>imagine</i> ,    | f. <i>say</i> ,     |
| g. <i>become</i> ,   | h. <i>something</i> ,  | i. <i>someone</i> , |
| j. <i>I</i> ,        | k. <i>you</i> ,        | l. <i>world</i> ,   |
| m. <i>this</i> ,     | n. <i>be part of</i> . |                     |

Sie erläutert dazu, dass mit diesen semantischen Primitiven jegliche verbale Äußerung und Relation zwischen verschiedenen Ausdrücken erklärbar wären: „to account for all semantic relations existing between different expressions“ (Wierzbicka 1972: 16). Tatsächlich sind damit eine Reihe von Bedeutungen analysierbar bzw. logische Relationen definierbar, aber nicht vollständig.

Auch Manfred Bierwisch (1975) geht davon aus, dass sich Wortbedeutungen durch immer fortschreitende Zerlegung in einfache Bestandteile zergliedern lassen. Er schlägt eine Reihe von semantischen Primitiven vor, die mithilfe logischer Operatoren wie (Negation), (und), (oder), (Implikation), (Äquivalenz) verknüpft werden können.

*Mann: Lebewesen und Mensch und männlich und erwachsen*

*Frau: Lebewesen und Mensch und weiblich und erwachsen*

Die beiden Psychologen George Miller und Johnson-Laird unternahmen 1976 den Versuch, die semantischen Einheiten (Miller et al. 1976: 40ff.) an der Wahrnehmung des Menschen festzumachen und Konstruktionsprinzipien zu ermitteln (Miller et al. 1976: 36ff.). Sie kamen zu dem Schluss, dass viele Wörter Bedeutungselemente besitzen, die nicht auf der Wahrnehmung beruhen und ein großer Teil an Wörtern nicht von der Wahrnehmung ableitbar ist.

Die Hypothese, Menschen zerlegten in ihren Köpfen Wörter in kleine semantische Einheiten, ist nicht überzeugend zu belegen (Aitchison 1997: 103). Trotzdem gibt es etliche Gründe, die für die These sprechen. Es gibt Gruppen verwandter Wörter, die eine Grundkomponente gemeinsam haben: Das zeigt sich

in den Wortfamilien und Wortfeldern. Außerdem steht sie mit der naturwissenschaftlich angenommenen Funktionsweise der Welt in Einklang, nach der alles in grundlegende Elemente aufspaltbar ist (Aitchison 1997: 102). So stellt diese Theorie z. B. für Lexikographen ein ganz brauchbares Handwerkzeug dar. „Doch dass sie im Mentalen Lexikon existieren, ist unwahrscheinlich“ (Aitchison 1997: 104).

## 5.2 Semantische Netzwerke

Wenn Wörter nicht aus einem Vorrat von semantischen Primitiven bestehen, muss davon ausgegangen werden, dass das Mentale Lexikon „eine Art zusammenhängender Graph sei, wobei die lexikalischen Einheiten die Knoten bilden, welche durch Pfade miteinander verbunden sind“ (Fodor 1983: 80 in Aitchison 1997: 105). Dass das Mentale Lexikon als Netzwerk organisiert sein muss, ist mittlerweile unbestritten, doch über die Art der Organisation divergieren die Meinungen ebenso wie über die Blickwinkel, aus denen dieses Netzwerk betrachtet wird (Aitchison ebd.). Eine Annahme ist, dass Bedeutungsnetzwerke durch Gewohnheiten gebildet werden (nach Aitchison z. B. Jenkins 1964, 1970; Deese 1965, Keppel 1970). Die dieser Annahme zugrunde liegenden Wortassoziationsexperimente lieferten folgende Ergebnisse:

- Erstens wurden fast immer Einheiten aus semantischen Feldern des Ursprungswortes gewählt (Nadel → Faden).
- Zweitens wird bei Einheiten von Wortpaaren immer das Partnerwort genannt (schwarz → weiß).
- Drittens reagieren Erwachsene meistens mit einem Wort, das derselben Wortklasse angehört (lachen → weinen).

Trotzdem lässt sich aus diesen Ergebnissen der Aufbau des Mentalen Lexikons nicht erklären. Folgende Probleme sind mit den Wortassoziationsexperimenten verbunden (Cruse 1886; Lipka 1992):

- Die schnelle und auf eine Antwort beschränkte Reaktion der Probanden auf ein Stimuluswort bildet keinen normalen Sprachprozess ab, wie er z. B. in einem Gespräch stattfindet.
- Die Assoziationen zu einem Wort lassen sich sehr leicht durch den Kontext, in dem es auftaucht, beeinflussen.

- Außerdem unterscheiden sich die Antworten der Probanden häufig voneinander, was bedeutet, dass verschiedene Typen von Verbindungen zwischen Stimuluswort und Reaktion (Aitchison 1997: 107) bestehen.

Vier essenzielle Verbindungstypen konnten aus den Wortassoziationsexperimenten, Benennstudien (Zusammenfassung bei Levelt 1999), sprachpathologischen Daten (Engelkamp 2001), aber auch der Versprecherforschung (Leuninger 1993; Hotopf 1980, Meringer 1895 u. a.) ermittelt werden:

- Koordination
- Kollokation
- Überordnung
- Synonymie

Die oben schon erwähnten Verbindungen zwischen Wörtern eines semantischen Feldes, Gegensatzpaaren und Wörtern innerhalb einer Wortklasse, die Koordinationen, scheinen die stärksten Verbindungen zu sein. Während Leuninger ihre Versprecherdaten dahingehend analysiert, in welchem Stadium der Sprachproduktion sie konstruiert werden und welche Rückschlüsse daraus auf den Prozess der Sprachproduktion gefolgert werden können, sammelte Hotopf (1980) in einem Korpus 244 Versprecher und untersuchte diese nach Wortselektionsfehlern. Er entdeckte, dass innerhalb eines semantischen Feldes die Frequenz von Selektionsfehlern besonders hoch war und ermittelte auf der Basis dieser Untersuchung drei Kategorien von Konjunkten:

- kontrastierende Konjunkte, wie *Apfel* statt *Birne*,
- Gegensätze, wie *links* und *rechts* oder
- „semantische Vettern“, wie *Samstag* für *Januar*, die beide Datumsangaben darstellen, aber doch ganz verschiedenen Typen angehören.

Interessant ist auch die Feststellung Hotopfs, dass Selektionsfehler zu über 80 Prozent Nomen betreffen, nur knapp 17 Prozent Adjektive und Verben nur mit 3 Prozent vertreten waren. Dies könnte nach Hotopf zum einen an der syntaktischen Position von Verben liegen, an der stärkeren Konzentration auf die Nomen als wichtigste Bedeutungsträger im Satz und an der Verteilung der thematischen Rollen im Satz. Diese Ergebnisse lassen aber auch den Schluss zu, dass

Verben deshalb nicht so selektionsanfällig sind, weil sie im mentalen Netzwerk nach anderen Prinzipien angeordnet sind. Hotopfs Folgerungen verweisen auch darauf, dass die Speicherung der Wörter nicht ohne Zusammenhang mit ihrer syntaktischen Verwendung erfolgt, somit vermutlich die syntaktischen Merkmale die Netzwerkverbindung eines Wortes beeinflussen. Auch Untersuchungen mit Aphasie-Patienten von Warrington (1981), Goodglass et al. (1966) und Hart et al. (1985) (nach Aitchison 1997: 112f.) zeigen, dass die Struktur der Konjunkte im Mentalen Lexikon schwer beschreibbar ist und von der Wortart und dem Inhalt des betroffenen Wortes abhängt. „Dennoch liegt die Vermutung nahe, dass für jede Gruppe ein Kern eng verknüpfter Wörter existiert und andere Wörter etwas freier an den Rändern angeordnet sind“ (Aitchison 1997: 113).

In der Versprecherforschung zeigt sich die Kontamination am häufigsten unter Wörtern mit gleicher oder ähnlicher Bedeutung, die gleichermaßen in den betreffenden Kontext gepasst hätten (Aitchison 1997: 116). Daraus lässt sich schließen, dass Wörter, die tatsächlich austauschbar sind, eng miteinander verbunden sind (ebd.).

Dass Wörter in Bündeln aufbewahrt werden, die das Etikett „Oberbegriff“ (Hyperonym) tragen, ist nach Aitchison (1997: 117ff.) fraglich. Zum einen existiere oft kein Oberbegriff, zum anderen sei er nicht immer leicht zu finden, auch wenn die meisten Einheiten in Gruppen zusammenfassbar sind. Außerdem könne ein Begriff unterschiedlichen Oberbegriffen zugeordnet werden. Außerdem seien, wie die Prototypentheorie zeigt, nicht alle Mitglieder einer Gruppe gleich zu bewerten und wie an der taxonomischen Hierarchie nach Rosch (s.o.) zu sehen ist, das Verfahren des Gruppierens und Etikettierens meist mehrfach wiederholbar.

Nach Collins/Quillian (1969) weist das Mentale Lexikon eine solch hierarchische Struktur auf. In ihrem an der Merkmalsemantik orientierten Modell des semantischen Gedächtnisses kommt diesen hierarchischen Relationen eine fundamentale Bedeutung zu. In ihrem Modell werden Begriffe in logischer Rangordnung vom Allgemeinen zum Besonderen gespeichert. Die Verknüpfungen von unten nach oben werden als „isa-Verbindungen“ bezeichnet, kleinere Pfeile auf der gleichen Ebene verweisen auf Merkmale, die jeweils nur auf der



Laut Collins und Loftus wird die sich ausbreitende Aktivierung ausgelöst, wenn ein Stimulus eine gewisse Schwellengrenze überschreitet, wonach zahlreiche andere Konzepte mitaktiviert werden, bis der Sprecher auf der Suche nach dem richtigen Wort den anvisierten Konzeptknoten gefunden hat. Dabei folgt er einem Netzwerkpfad durch die unterschiedlichen Konzepte oder auch Teilnetze. Die Geschwindigkeit und Präzision des Zugriffs auf das richtige Konzept hängt von der Klarheit des Stimulus, von der verstrichenen Zeit seit Aktivierungsbeginn und von der Stärke der Verbindungen innerhalb der Konzepte und Konzeptknoten ab. Die Verbindungsstärke hängt hauptsächlich von dem Wahrnehmungsprinzip der Similarität ab, das sich in Hyperonymie, Homonymie und Kohyponymie innerhalb des Netzwerkes äußert. Andere Konzeptrelationen bestehen aus referentiellen Bedeutungsmustern (Neveling 2004: 35). Hierarchisch höher gelegene Konzeptknoten lösen niedrigere aus, da sie deren Eigenschaften beinhalten. Engelkamp weist darauf hin, dass die Stärke zwischen den Verbindungen nicht nur von der semantischen Beziehung abhängt, sondern auch von der Verwendungsfrequenz von Wörtern in ihrem Zusammenhang (Engelkamp 1985). Für das Wortwissen unterteilt in Form- und Inhaltswissen als auch für das Weltwissen gelten die gleichen Strukturprinzipien, die sich in der Art eines Netzwerkes äußern. Dies lässt sich auch mit der oben erwähnten Drei-Ebenen-Semantik von Blank verbinden, der auch auf die Interdependenz zwischen Welt- und Wortwissen durch die verbindenden Teilbedeutungen hinweist.

Nach Aitchison (1997: 121) sind Etiketten für Oberbegriffe möglicherweise dann leicht zu finden, wenn die Mitglieder einer Gruppe einen einigermaßen prototypischen Charakter haben und das Etikett relativ gebräuchlich ist. „Doch diese vertikale Bewegung zwischen verschiedenen Verallgemeinerungsebenen scheint etwas anstrengender zu sein als die horizontale Bewegung zwischen Konjunkten“ (Aitchison 1997: 121). Daraus resümiert Aitchison, dass im mentalen Netzwerk feste Verbindungen zu finden sind, wie sie zwischen Konjunkten und gebräuchlichen Hyponymen bestehen, die anhand logischer Folgerungen nach Bedarf weitere temporäre Verbindungen eingehen können (ebd.). Diese logischen Folgerungen oder logischen Relationen zeigen sich in verschiedensten Relationen, mit deren Hilfe Wortfelder strukturierbar werden, der Synonymie,

Antonymie, Inkompatibilität, Komplementarität, Hyperonymie, Hyponymie und Meronymie. Aus diesen semantischen Bedeutungsrelationen zeichnen sich nach Aitchison die Synonymie, Inkompatibilität, Antonymie und Hyponymie als die wichtigsten aus (Aitchison 1997: 122). Sie lassen sich in horizontale und vertikale Relationen unterteilen:

Synonymie, Antonymie und Inkompatibilität stellen horizontale Relationen zwischen Wörtern dar. Die Synonymie drückt die Bedeutungsgleichheit von Wörtern aus (z. B. *anfangen-beginnen*, *Bürgersteig-Gehsteig*, *Streichholz-Zündholz*). Sie können allerdings unterschiedlich konnotiert sein wie bei *Hund-Köter*, *Tier-Vieh*, *Kind-Balg*. Neben der Bedeutungsgleichheit zeigen sich Bedeutungsunterschiede (Polaritäten) zwischen sprachlichen Ausdrücken in verschiedenen Abstufungen:

Inkompatibilität zeigt sich unter Kohyponymen wie z. B. Farben (*rot-schwarz*, *gelb*, *grün*, ...), den Namen für Wochentage und Monate oder allgemein gesprochen den Namen für Vertreter einer bestimmten Klasse (*Rosen*, *Tulpen*, *Nelken*). Antonymie findet sich ebenfalls unter Kohyponymen, drückt dagegen aber eine graduierbare Polarität aus wie bei *warm-kalt*.

Als vertikale Bedeutungsrelation sei hier nochmals die Hyponymie zu nennen wie bei *Blume* als Hyperonym zu den Hyponymen *Krokus*, *Gänseblümchen*, *Rose*.

Als letzter wesentlicher Verbindungstyp ist die Kollokation zu nennen. Kollokative Verbindungen treten in verschiedenen Varianten auf. Aitchison (1997: 114) unterscheidet zwischen Wörtern, deren Kombination optional aber gebräuchlich ist wie z. B. *widerspenstiges Haar*. Diese Verknüpfungen gehen in habituelle Verbindungen über wie die Phrasen *bittere Enttäuschung* oder Kompositionen wie *hellwach*. Davon sind feste Wendungen abzugrenzen wie Wortpaare (*Salz und Pfeffer*) oder Redewendungen, deren Gesamtbedeutung nicht aus der Summe der einzelnen Wörter erschließbar ist (z. B. *die Nase voll haben*) (Aitchison 1997: 114f.).

Nach den bisher dargestellten Kenntnissen bzgl. der semantischen Relationen und Theorien zur Architektur des Mentalen Lexikons wird deutlich, dass „Wortbedeutungen und -verbindungen zum einen hochindividuell und idiosynkra-



tisch sind [...], zum anderen aber auch viele interpersonale Überschneidungen vorliegen. Ansonsten wäre Kommunikation zwischen Individuen nicht möglich“ (Neveling 2004: 41). Christiane Neveling entwickelt auf der Basis dieser Erkenntnisse sieben Typen von Teilnetzen, aus denen das „Mentale Wörternetz“ besteht. Die oben schon näher erörterten lexikalisch-semantischen Relationen sind Abbilder allgemein-kognitiver Wahrnehmungsprinzipien, der Similarität und der Kontiguität, werden aber auch von den durch neurologische Befunde verifizierten Assoziationsprinzipien geprägt.

Nach dem Similaritätsprinzip, als Wahrnehmungsprinzip, wird „Gleichartiges aufgrund vieler gleicher Merkmale zusammen gruppiert“ (Neveling 2004: 43). Die vorherrschende Beziehung nach dem Similaritätsprinzip ist die Ähnlichkeit. Das bedeutet, Informationen weisen mindestens ein gemeinsames Sem auf. Daraus ergeben sich die lexikalisch-semantischen Relationen Hyperonymie (*Frucht* > *Apfel*), Kohyponymie (*Apfel* = *Birne*), Homonymie (*Kiefer*), Reime, Wortfamilien, als Wörter mit gleichem oder ähnlichen Stammorphem (beispielsweise Ulrich 2010: 23 zur Wortfamilie von „fahren“) und die partielle oder totale Synonymie. Die totale Synonymie und der Kontrast stellen zwei Extremfälle der Similarität dar. Im Kontrast stehen zwei Inhalte in einer „Ja-Nein-Relation“ (Neveling 2004: 43) zueinander, die zentrale kognitive Opposition unserer Wissensorganisation, wodurch Kontraste sehr speicherwirksam sind (ebd.).

Das zweite grundlegende Wahrnehmungsprinzip, die Kontiguität, ist die durch Weltwissen bestimmte außersprachliche Beziehung zwischen Wörtern. Sie umfasst sowohl räumliche-, zeitliche- als auch logische Nähe zwischen Elementen unserer Wahrnehmung (ebd.).

Die Hierarchie ist laut Collins/Quillian (1969) und Collins/Loftus (1975) ein allgemeinkognitives Wahrnehmungs- und Ordnungsprinzip, das als besonders ökonomisch gilt, da es wahrgenommene Informationen den hierarchisch höher gelegenen Konzeptknoten relativ schnell zuordnet. Dieses durch Überordnung geprägte Wahrnehmungsprinzip löst die lexikalisch-semantische Relation der Hyperonymie aus.

Die Affektivität ist ein die Wahrnehmung verstärkendes Prinzip und daher ebenfalls sehr speicherwirksam. Letztlich ist die Linearität „ein der syntagmatisch aufgebauten menschlichen Sprache höchst eigenes Prinzip und bildet einen wichtigen Speichermodus“ (Neveling 2004: 43).

Diese Prinzipien und Relationen zeigen sich in den kognitiven Teilnetzen, nach denen das Mentale Lexikon nach Neveling geordnet ist:

Begriffsnetze beruhen auf der Similarität. „Sie sind hierarchisch in einer vertikalen Inklusionsbeziehung geordnet und erzielen durch komplizierte Verschachtelungen eine optimale Speicherkapazität“ (Neveling 2004: 44).

Klangnetze sind auf Formebene gerade für Kinder eine hoch speicherwirksame Stütze. Sie können durch ihre phonologische und orthografische Similarität alle Wortklassen enthalten.

In Wortfamiliennetzen werden unterschiedliche Wortklassen mit sememischen Gemeinsamkeiten und mit gleichen oder ähnlichen Stammmorphemen repräsentiert. Sie sind wichtige Ordnungsprinzipien, da sie auch Querverbindungen zu anderen Teilnetzen schaffen und Wortbildungsregeln der Derivation und Komposition zum Einsatz kommen.

Merkmalsnetze sind gemeinhin auch als Wortfelder bekannt. Sie beruhen auf der Similarität der Seme. Zu nennen wäre hier auch die Troponymie (s. o.).

Sachnetze beruhen auf Ordnungen nach Weltwissen und sind von daher sehr eng verbunden mit den Begriffs- und Merkmalsnetzen. Sie entsprechen in ihrer Ordnung im Wesentlichen der „Frame and Skript-Theorie“ und beinhalten Skripts innerhalb gewisser thematischer Rahmen. Sie sind somit prinzipiell für alle Wortarten offen, „integrieren jedoch vor allem konkrete Nomen“ (Neveling 2004: 45). Vermutlich sind sie zusätzlich mit verbalen Speicherungen repräsentiert und damit mehrfach vernetzt (ebd.).

Syntagmatische Netze bilden sich aus Wörtern, die im Sprachgebrauch häufig gemeinsam auftauchen und die vermutlich als Formel holistisch erworben und abgerufen werden. Nach Aitchison sind die syntagmatischen Netze, die kollokativen Verbindungen, „stark und langlebig“ (Aitchison 1997: 115). Vermutlich wirken „hier zusätzlich semantische Similaritäten“ (Neveling 2004: 46). Nach House (1995: 95) geschieht der Erwerb nicht, indem der Lerner von elementa-

ren zu komplexen Einheiten fortschreitet, sondern indem sie holistische „Formeln und Routinen“ (Kostrzewa/Cheon-Kostrzewa 1997: 90) erwerben. Kostrzewa/Cheon-Kostrzewa nehmen diese sogar als Strategien der Interlanguage auf (Kostrzewa/Cheon-Kostrzewa 1997: 81ff.). Typische Beispiele sind Verben mit häufigen Objekten (dazu auch Kielhöfer 1994: 216), nicht graduierbare, an Nomen gekoppelte Adjektive und vor allem Funktionswörter, die in syntagmatischen Netzen gespeichert sind (Neveling 2004: 46). Auf diese syntagmatischen Netze wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch näher eingegangen.

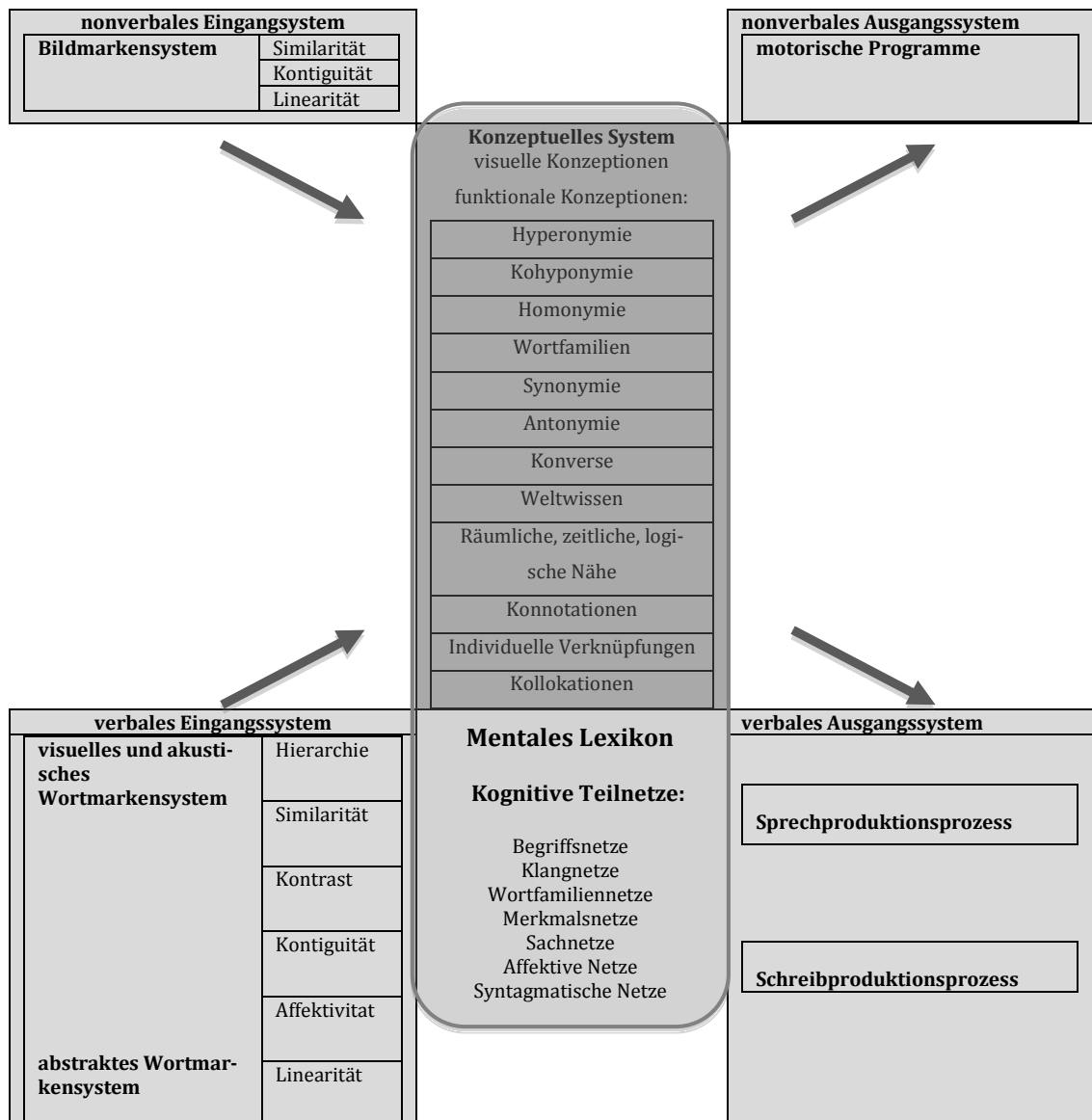
Zunächst ist hier ein vereinfachter Überblick über die Zuordnung von Wahrnehmungsprinzipien, lexikalisch-semantic Relationen und kognitiven Teilnetzen abgebildet. Ein Wort ist größtenteils in mehreren Klassifikationen organisiert und somit gleichzeitig Element verschiedener Teilnetze. „Dadurch unterhält es multiple und multimodale Beziehungen zu anderen Wörtern und gelangt auf diese Weise zu vielschichtigen Bedeutungskomponenten“ (Neveling 2004: 49), woraus sich nach Ulrich die Makrostruktur und die Mikrostruktur des Mentalen Lexikons, seine Lesartennetze, bilden (Ulrich 2011: 36f.).

Wahrnehmungs- und Assoziationsprinzipien	Lexikalisch-semantic Relation	Kognitive Teilnetze
Hierarchie	Hyperonymie Kohyponymie	Begriffsnetze
Similarität	Homonymie	Klangnetze
	Wortfamilien	Wortfamiliennetze
Kontrast	Partielle Synonymie Totale Synonymie Antonymie (konträre, komplementäre, direktionale)	Merkmalsnetze
Kontiguität	Konverse Weltwissen Räumliche, zeitliche, logische Nähe	Sachnetze
Affektivität	Konnotationen Individuelle Verknüpfungen	Affektive Netze
Linearität	Idiome Kollokationen Lexikalische Solidaritäten	Syntagmatische Netze

**Tab. 11: Wahrnehmungs- und Assoziationsprinzipien, lexikalisch-semantic Relationen und kognitive Teilnetze nach Neveling (2004: 42)**

Bringt man diese Aufstellung differenzierter Wahrnehmungs- und Assoziationsprinzipien und die daraus resultierenden Ordnungsprinzipien und Teilnetze mit der oben dargestellten kognitiven Gesamtarchitektur des Mentalen Lexikons nach Engelkamp/Rummer (2001: 1720) in Verbindung, so sind die Eingangsebenen nach den Wahrnehmungsprinzipien zu differenzieren. Die Wahrnehmungsprinzipien der Hierarchie, Similarität, des Kontrastes, der Kontiguität und der Affektivität werden dabei den visuellen und akustischen Eingängen zugeordnet, während die Linearität vor allem abstrakte grammatikrelevante Informationen beinhaltet und damit mehr dem abstrakten Wortmarkensystem zugeordnet werden kann.

Die lexikalisch-semanticen Relationen bilden den funktionalen Teil des konzeptuellen Systems des Mentalen Lexikons. Dabei sind unter den kollokativen Relationen all jene zu sehen, die in phraseologisch engeren oder weiteren Zusammenhängen stehen (idiomatisch, teildiomatisch oder nicht-idiomatisch). Die funktionalen Konzeptionen finden ihren Niederschlag in den Teilnetzen, nach denen das Mentale Lexikon strukturiert ist und die innerhalb der Sprachproduktion und Rezeption genutzt werden:



**Abb. 24: Differenzierung des Mentalen Lexikons nach Neveling (2004) innerhalb des kognitiven Systemverbunds nach Engelkamp/Rummer (2001)**

Von den genannten Teilnetzen stehen die syntagmatischen Netze im Zentrum der vorliegenden Arbeit bzw. der zu überprüfenden Förderkonzeption. Durch sie wird die Hypothese gestützt, dass durch Wortschatzarbeit grammatische Strukturen einer Sprache erworben werden können oder um es mit Edmondson/House auszudrücken, Routinen zur Grammatik führen (Edmondson/House 1993: 57). Aber nicht nur diese Hypothese allein unterstreicht die Bedeutung der syntagmatischen Teilnetze, sondern auch die Tatsache, dass die Sprachproduktion eines Erwachsenen bis zu 70 Prozent vorgeformt sein kann

(Wray/Perkins 2000: 1f.). So wird im Folgenden von präformierten sprachlichen Einheiten (Schmale 2011: 177) die Rede sein. Zunächst werden die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit diesen Einheiten historisch dargestellt und dann werden sie hinsichtlich ihrer Bedeutung bzgl. der Vermittlung des Deutschen (Kostrzewa 2010: 23) diskutiert.

## 6. Präformierte sprachliche Konstruktionseinheiten

Der Begriff „präformierte Konstruktionseinheit“ ist von Günter Schmale übernommen (Schmale 2011: 180), mit dem er „sämtliche sprachlich vorgeformten Einheiten von der kleinsten bis zur größten zu erfassen“ (ebd.) versucht. Er spricht sich damit gegen die Bezeichnungen Phraseologismus, Phrasem oder phraseologischer Ausdruck aus, die ihm in der wissenschaftlichen Diskussion zu eng gefasst werden. Die Forschung zur Präformierung der Sprache beschränke sich „schon längst nicht mehr auf einzelne phraseologische Ausdrücke, seien sie satzwertig wie Sprichwörter und Gemeinplätze oder satzgliedwertig wie Idiome und Kollokationen“ (ebd.). Günter Schmale nimmt an (ebd.), dass auch kleinste Einheiten (z. B. „Hi!“ und „Tschüss!“) formelhaft sind. Sabine Weinert (2011) geht mit ihrer Auffassung sogar noch weiter, nämlich dass innerhalb der kindlichen Sprachentwicklung auch den Silben ein möglicher Formelcharakter eingeräumt werden muss. Nimmt man die Verkürzungen und Symbolik der SMS-Sprache hinzu, erweitert sich der Begriff der Formelhaftigkeit sogar auf Aussagen wie \*gr\*, die als verschriftlichte Lautkombination bezeichnet werden könnte.

So vielfältig die Studien zur Formelhaftigkeit der Sprache mittlerweile sind, so vielfältig fallen auch die Termini aus, mit denen die „Präformiertheit“ bezeichnet wird. Alison Wray stellt schon 1998 eine Liste mit den geläufigsten in der einschlägigen Literatur verwendeten Bezeichnungen zusammen (Wray 1998: 47ff.) (dazu auch Kostrzewa 2008: 322), die hier ergänzt wird:

- groupements usueles (Bally 1909),
- formulae (Jespersen 1924, Raupach 1984),
- Kollokationen (Firth 1957),
- lexikalische Solidaritäten (Coseriu 1967),
- formulaic speech (Wong-Fillmore 1976),
- lexicalised sentence stems (Pawley/ Syder 1986),
- lexicalized phrases (Nattinger/ DeCarrico 1992),
- prefabricated routines and patterns (Hakuta 1974),
- Routineformeln (Coulmas 1981),
- routines (Krashen 1981),

- formulas (Hickey 1993)
- chunks (Ellis 1996)
- sprachliche Automatismen (Bärenfänger 2002, Hausmann 1994)
- präformierte Konstruktionseinheiten (Schmale 2011)

Im Folgenden wird in Grundzügen die Geschichte dieser wissenschaftlichen Diskussion in der Kollokations- und Phraseologieforschung zusammengefasst, um dann die drei wesentlichen Definitionsstränge der aktuellen Phraseologie nach Elke Donalies (2009) und Aspekte von Günter Schmale zu betrachten.

Charles Bally, ein Schüler Ferdinand de Saussures, behandelt in seinem grundlegenden Werk „Traité de stylistique française“ die sogenannten „groupements usuels“ (Bally 1909: 88ff.). Otto Jespersen, ein Vordenker des dänischen Strukturalismus, unterscheidet in seiner „Philosophie der Grammatik“ (1924) „formulae“ und „free combinations“ und entwirft in seiner 1937 publizierte Schrift „Analytic Syntax“ ein System von „self-interpreting syntactic formulas“ (Jespersen 1937: 3). Der deutsche Indogermanist Walter Porzig entdeckt eine „wesentliche Bedeutungsbeziehung“ zwischen Wörtern wie *bell* und *Hund* oder *Haar* und *blond* (Porzig 1934: 70) und verweist darauf, dass auch diese Verbindungen als Kollokationen bezeichnet werden können.

Deutsche Phraseme wurden erstmals 1964 linguistisch dargestellt, zuvor beherrschten die Literaturwissenschaft und die Volkskunde das Gebiet der Phraseologie (Donalies 2009: 5).

Seit den 70er Jahren gilt in der deutschen Linguistik der Erforschung der Verwendung komplexer polylexikalischer Einheiten zunehmendes Interesse. Mittlerweile gibt es Gewissheit, dass unsere Sprache zum Großteil nicht kreativ gebildet ist, sondern aus unterschiedlich komplexen, vorgefertigten und ganzheitlich im Langzeitgedächtnis memorierten, stereotypen Sequenzen zusammengesetzt wird (z. B. Bolinger 1976, Krashen/Scarcalla 1978, Coulmas 1979/1981, Pawley/Syder 1986 Feilke 1998, Wray/Perkins 2000).

In der Auseinandersetzung mit Porzig bildet Eugenio Coseriu (1967) den Begriff der „lexikalischen Solidaritäten“, die er als „syntagmatische Implikationen zwischen Wörtern“ (Coseriu 1967: 293) definiert. Damit meint er, dass bestimmte



lexikalische Einheiten in anderen enthalten sind (z. B. Die Eigenschaft *blond* impliziert, dass diese *Haaren* gilt.). Coseriu definiert die lexikalischen Solidaritäten näher:

- Alle Bedeutungen, die in einem Wort enthalten sind, bilden ein Bedeutungsfeld.
- Die lexikalische Solidarität kann als inhaltliche Bestimmung eines Wortes durch eine Klasse, ein Archilexem oder ein Lexem definiert werden. Die Klasse, das Archilexem oder Lexem fungiert als unterscheidender Zug im Inhalt des betreffenden Wortes.
- Unterschieden werden determinierende Lexeme einer lexikalischen Solidarität und determinierte Lexeme.
- Lexeme können „einseitige“ oder „mehrseitige Solidaritäten“ sein. Bei mehrseitigen Solidaritäten kann das determinierende Lexem erwähnt werden, muss aber nicht (z. B. *Sie hörte ein Bellen. Sie hörte einen Hund bellen. Da Hund bellen* impliziert, aber auch *bellen Hund*). Bei einseitigen Solidaritäten wird das determinierende Lexem nur verwendet, wenn es einen modifizierenden Effekt hat, sonst läge eine Tautologie bzw. ein Pleonasmus vor (z. B. *schwarzer Rappe, weißer Schimmel, alter Greis*).

Coseriu unterteilt diese durch Assoziationen ausgelösten Verbindungen in drei Arten:

- Affinitäten: Dieser Verbindungstyp entspricht den „Sachnetzen“ von Neveling. Hier wird eine direkte Nachbarschaft erkannt (z. B. *essen* und *Mensch* (Donalies 2009: 4)).
- Selektionen: Das Archilexem entscheidet hier, z. B. muss ein Verb mit einem Substantiv aus einem bestimmten Wortfeld kombinierbar sein. Dies entspricht den Merkmalsnetzen Nevelings.
- Implikationen: Hier bilden die Wörter ein Geflecht, wie oben bei *bellen* und *Hund* schon gezeigt (dazu auch Donalies 2009: 4).

Hier zeigt sich, dass die lexikalischen Solidaritäten, wie sie Coseriu beschreibt, nicht nur innerhalb der linearen Netze geordnet sind, sondern auch durch Similarität, Kontrast und Kontiguität geprägt sind. Damit werden weitere Vernetzungen einbezogen.

Der englische Kontextualist John Rupert Firth gilt als der Begründer der Kollokationsforschung (Donalies 2009: 5). Er prägte den Begriff „Kollokation“ (Firth 1957: 195) für diese ehemals von Bally betitelten „usuellen Verbindungen“ (Bally 1909).

„One of the meanings of night is its collocability with dark and of dark, of course, collocation with night“ (Firth 1957: 195f.). Näher definierte er den Kollokationsbegriff allerdings nicht.

Präzisiert wurde der Kollokationsbegriff dann von dem Romanisten Franz Hausmann, in seinem viel zitierten Aufsatz von 1984 „Wortschatzlernen ist Kollokationslernen“. Hausmann etablierte eine semantisch-konzeptuelle und semantisch-funktionale Betrachtungsweise im Unterschied zu den britischen Kontextualisten, die Kollokationen durch ihre erhöhte Frequenz des gemeinsamen Auftauchens von zwei oder mehreren Wörtern bestimmten. „So trug er maßgeblich dazu bei, dass Kollokationen inhaltlich bestimmt und damit zugleich von anderen Mehrwortverbindungen wie Idiomen und freien Kombinationen abgegrenzt werden“ (Rössler 2011: 252). Hausmann definiert Kollokationen folgendermaßen: „Wörter mit begrenzter Kombinierbarkeit verbinden sich entsprechend differenzierten semantischen Regeln und einer gewissen zusätzlichen Üblichkeit mit Wörtern, zu denen sie in Affinität stehen. Affinität sei definiert als die Neigung zweier Wörter, zusammen aufzutreten“ (Hausmann 1984: 398).

Kollokationen stellen also „bevorzugte“ Versprachlichungen dar. Sie werden nicht kreativ gebildet, sondern als Kombinationen aus dem Gedächtnis abgerufen. Dabei müssen sie abgegrenzt werden von den festen Phraseologien und der freien Kombination, da sie bestimmten, „halbfesten“ syntaktischen Strukturen gehorchen. Diese halbfesten syntaktischen Strukturen definiert Hausmann in sechs verschiedenen Typen von Wortkombinationen:

1. Nomen + Adjektiv
2. Nomen (Subjekt) + Verb
3. Nomen (Objekt) + Verb
4. Nomen + Präposition + Nomen
5. Adverb + Adjektiv
6. Verb + Adverb

Bei allen Strukturtypen dient ein Element als Basis und das zweite als Kollokator. Dirk Siepmann sieht diese Klassifikation von Kollokationstypen als nicht ausreichend an (Siepmann 2004: 110) und plädiert dafür, den kontextualistischen und bedeutungstheoretischen Ansatz miteinander zu kombinieren, um den Kollokationsbegriff zu erweitern. Nach Siepmann sind Kollokationen „semantisch-pragmatische Einheiten“ (Siepmann 2002: 250), die kontext- und textsortenspezifisch in besonders hoher Frequenz auftreten (Rössler 2011: 253). Hiermit erweitert er den Kollokationsbegriff auf alle möglichen Arten von Mehrwortverbindungen. Zunächst unterscheidet er drei verschiedene Typen von „imitativer“ Wortverbindung (Siepmann 2004: 108):

- Feste Wendungen, d.h. (fast) unveränderliche Wortverbindungen, die in der Linguistik häufig als „Phraseologismen“ bezeichnet werden (z. B. *letzten Endes, auf Messers Schneide*).
- Feste Schemata, d.h. Ausdrucksschablonen, die sich aus einem unveränderlichen und einem begrenzt veränderlichen Bestandteil zusammensetzen (z. B. *nach x Tagen, Monaten, Jahren*).
- Kollokationen, die in erster Annäherung als übliche Wortverbindungen beschrieben werden können, die jeder Muttersprachler sofort erkennt und problemlos produzieren kann (z. B. *mit Ungeduld erwarten, Zähne putzen*).

Freie Verbindungen dagegen sind durch Kompositionalität gekennzeichnet: jeder Muttersprachler kann sie aufgrund seiner Kenntnis der Konstituenten der Verbindung nach syntaktisch-semantischen Grundregeln bilden.

So subklassifiziert Siepmann vierzehn verschiedene Kollokationstypen (2004: 110):

	Kollokationstyp	Beispiele Englisch
1	Nomen + Attribut (adjektivisch, präpositional, infinitivisch)	bad pain, blanket of fog, chain of shops, shift in public opinion, congratulations are in order
2	Nomen + Genitivus subiectivus	a resurgence of interest
3	Nomen + Genitivus obiectivus	loss of control, the insertion of an intra-uterine device, fear of the unknown

4	Verb + Adverb	to offend deeply, to fail abysmally, to lose by a considerable margin, to vote the other way
5	Adverb + Adjektiv	madly in love, seriously injured, widely different
6	Adverb + Adverb	well behind, long after, back in order
7	Verb + Infinitiv	try to avoid, look to see, seek to establish, venture to claim
8	Nomen (S) + Verb	thunder roars, lightning flashes
9	Verb + Nomen (O)	to spread gossip, to give a concert
10	Adjektiv + Präposition + Nomen	white with fear, numb with cold
11	Verb + Präpositionalphrase	to flush with shame, to hide behind the curtain, to squirm with/in impatience
12	Verb + Attribut (Prädikatsnomen / Objektattribut)	fall ill, to fall in love, to keep s.th. warm, to get s.th. in order
13	Adjektiv + Infinitiv	easy to use, keen to fit in, ready to compromise
14	Nomen / Verb / Adjektiv / Adverb / Partikel + Kollokation / Phrasem / Adverb	men of a certain age, subject to revision, to leave something to be desired, a great big smile, at first blush ... on inspection, not wildly original

**Tab. 12: Kollokationstypen nach Dirk Siepmann (2004: 110)**

Nach Lüger (2004: 83) steht die Kollokation in der Mitte zwischen freien Verbindungen und idiomatischen Wendungen, wobei Idiome weitaus größeren Restriktionen unterliegen als Kollokationen (Rössler 2011: 257). Nach Elke Donalies sollen Kollokationen „einen toten Winkel ausleuchten zwischen freier Syntax einerseits und teil- bzw. vollidiomatischen Phrasemen andererseits“ (Donalies 2009: 64). Sie definiert Kollokationen als „all die vielen Wortverbindungen, die sich sprachspezifisch etabliert haben: Deutsche brauchen eben faule Ausreden, wenn sie sich die Zähne nicht putzen“ (ebd.).

Florian Coulmas betrachtet polylexikalische, vorgefertigte Einheiten unter sozialen Aspekten und nennt in diesem Zusammenhang „Routinen“ als „feste Lexemverbindungen, die konventionellerweise dazu verwendet werden, bestimmte Dinge zu sagen und von den Sprechern unabhängig von den grammatischen Regeln der Sprache erlernt werden“ (Coulmas 1981: 3). Sie besitzen „eine Qualität zwischen Gebrauch und System der Sprache [...], die bestimmte sprachliche

Ausdrücke von anderen unterscheidet und Sprechereignissen eine spezielle Stellung in der Alltagskommunikation verleiht“ (Coulmas 1981: 68). Sie sind Teil kultureller und sprachlicher Norm und haben in dieser Hinsicht einen sehr hohen Stellenwert. „Durch den Gebrauch des richtigen Ausdrucks am richtigen Platz wird der Zutritt zu einem sozialen Bereich bzw. der Einstieg in eine Kommunikation sehr erleichtert“ (Coulmas 1986: 19) oder eben sehr erschwert. Coulmas klassifiziert sie nach ihrer Funktion (Coulmas 1981: 94ff.; 1986: 18/23ff.):

- Kontaktfunktion: Hier fungieren Routinen als Aufmerksamkeitserlangung, soziale Beziehungskontrolle oder konventionelle Höflichkeit. (*Wie geht's?*)
- Schibboleth-Funktion: Sie sind Ausdruck der Gruppenzugehörigkeit.
- Konventionalitätsfunktion: (*Fröhliche Weihnachten! Darf ich mich vorstellen?*)
- Stärkung der Verhaltenssicherheit des Sprechers

1986 differenziert Coulmas die Routineformeln in fünf Hauptklassen: Gesprächssteuerungsformeln, Höflichkeitsformeln, metakommunikative Formeln, psycho-ostensive Formeln, Verzögerungsformeln und Zeitvariablen.

Routinen haben Formelcharakter, ohne dass alle Formeln als Routinen zu betrachten sind. Sie sind begrifflich von den Formeln abzugrenzen. Sie dienen zur Bewältigung immer wiederkehrender Alltagsroutinen und haben daher Formelcharakter, ohne dass jedoch alle Formeln umgekehrt auch Routinen wären.

Stephan Stein betrachtet die Gesprächsformeln auch unter syntaktischen Gesichtspunkten und zeigt, dass das syntaktische Formenspektrum von Partikelkombinationen, Nominalgruppen und verschiedenen verbalen Formen bis zu Konjunkional-, Frage-, Vergleichs- und Aussagesätzen reicht, die sich in den meisten Fällen modifizieren lassen (Stein 1995: 137ff.):

Partikelkombinationen: *nicht wahr?; und zwar; und so weiter*

Nominalgruppen: *Meines Erachtens ...*

Verbformen: *Ich denke ...; Ich würde meinen ...*

Imperativformen: *Schau mal ...; Glauben Sie mir, ...*

Einfache Frageformen: *Verstehen Sie?*

Partizipialgruppen: *Ehrlich gesagt ...; Wie gesagt...; Offen gesagt...*

Konjunktionalsätze: *Soweit ich informiert bin, ...*

Fragesätze: *Wie heißt es so schön?*

Vergleichssätze: *Wie eben schon gesagt wurde, ...*

Aussagesätze: *Grundsätzlich ist Folgendes zu sagen.*

Helmuth Feilke spricht von „idiomatischer Prägung“ (1998: 73f.) der Sprache. Gerade im Hinblick auf die Sprachverarbeitung sei zu sagen, dass sich „die hohe Geschwindigkeit, mit der ein gesunder Sprecher normalerweise spricht, sich nicht erklären ließe, wenn nicht ein erheblicher Anteil des Produktionsprozesses automatisiert wäre bzw. auf Automatismen beruhen würde“ (Aguado 2002: 28).

In Bezug auf die Definition und Klassifizierung von polylexikalischen Einheiten für den deutschsprachigen Raum liefert Harald Burger 1973 eine Einführung in den Forschungsstand „die Idiomatik des Deutschen“, die Klaus Dieter Pilz 1978 weiter systematisiert. Weiter sind das „Handbuch der Phraseologie“ von Burger/Sialm/Buhofer (1982) und die „Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache“ von Wolfgang Fleischer (1982) zu nennen, die die Forschungsgrundlagen und Terminologie für die deutsche Phraseologieforschung legen. Als neuere Basiswerke in der deutschsprachigen Phraseologieforschung sind „Basiswissen Deutsche Phraseologie“ von Elke Donalies (2009) und „Zur Theorie der Phraseologie“ (2009) von Dimitrij Dobrovol'skij zu nennen.

Allerdings betont Feilke (1998: 73), dass sein Verständnis von idiomatischer Prägung weit über den Bereich des Phraseologischen hinausreiche. Nach Feilke stellen Idiomatik und Phraseologie im herkömmlichen Sinne nur einen Teilaspekt idiomatischer Prägung dar, weil sie implizit am Modell des Wortes orientiert seien. Auch Gülich/Krafft (1998) halten eine Ausweitung des Gegenstandsbereichs der Phraseologie für notwendig. Sie postulieren, dass neben idiomatischen Wendungen eine Vielzahl anderer Ausdrücke existieren, zu denen nicht nur kommunikative Formeln und Kollokationen gehören, sondern auch Rituale wie Heiratsanzeigen, Glückwünsche, Danksagungen oder Horoskope (Stein 2011: 256) etc. Daraus ergibt sich, dass der Bereich des Vorgeformten nicht nur

auf Phraseologismen im engeren Sinne begrenzt sei, sondern eine Fülle verschiedenster mehr oder weniger fester Ausdrücke und Strukturen in den verschiedensten Zusammenhängen umfasst.

Stephan Stein sieht die Verwendung von „Phrasemen“ stets in Abhängigkeit von der jeweiligen Textsorte. Sie müssen die jeweilige Adressatenorientierung widerspiegeln und das Kriterium der Situationsangemessenheit erfüllen (Stein 2001: 256).

Nach Karin Aguado (2002: 27) zählen einer strengen Definition zufolge zur formelhaften Sprache sämtliche Ausdrücke bzw. Äußerungen, deren Größe die eines Wortes überschreiten. „Formelhafte Sequenzen sind mehrmorphemische Sequenzen, die nicht mittels Regeln konstruiert werden, sondern – wie ein einzelnes Lexem – als Ganzes abgerufen werden“ (Aguado 2002: 30). Dabei orientiert sie sich an Wray/Perkins, die Formelhaftigkeit folgendermaßen definieren: „a sequence, continuous or discontinuous, of words or other meaning elements, which is, or appears to be prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar“ (Wray/Perkins 2000: 1). Um formelhafte Sequenzen ermitteln zu können, muss die Präformiertheit einer Sequenz bestimmt werden. Dazu schlagen Myles et al. (1998) und Peters (1983) eine Reihe von Kriterien vor (dazu auch Aguado 2002: 31):

- Häufigkeit
- Invariante Verwendung
- Geschwindigkeit
- phonologische Kohärenz
- Komplexität
- Korrektheit
- situationsspezifische Angemessenheit

Frank Kostrzewa beschreibt weitere Merkmale formelhafter Sequenzen, welche über ihren präformierten Charakter hinaus bereits auf didaktische Dispositionen verweisen (Kostrzewa 2008: 326):

- Von Fremdkopie zur Selbstkopie (kommunikativ erfolgreiche Formeln werden in der Folge verstärkt eingesetzt)
- Gefahr der Fossilisierung
- Gefahr der Übergeneralisierung
- zu empfehlen in Verbindung mit Language-awareness-Konzepten

Auch Olaf Bärenfänger beschreibt Sprache als teilweise stereotypes, automatisiertes Verhalten: „In everyday life, humans often show a stereotyped behaviour that corresponds to certain standardized situations“ (Bärenfänger 2002: 119). Solche einmal erworbenen Sprachmuster seien leicht zu automatisieren und ohne diese präformierten und automatisierten Phrasen wäre Kommunikation wesentlich beschwerlicher oder sogar unmöglich (ebd.). Als Beispiele für diese sprachlichen Automatismen nennt er „conventional greetings, pause fillers, certain idioms, swearing, commands, stereotyped questions, and answers“ (ebd.). Susanne Günthner (2006: 173ff.) verweist auf die Vorgeformtheit von erheblichen Teilen der Grammatik und ganzer Diskursmuster. Sie gelten als zentraler und nicht als randständiger Bereich menschlicher Sprache und Kommunikation. Brigitte Handwerker verweist ebenfalls auf die Präformiertheit der Sprache und betont die Relevanz vorgeformter Einheiten für den Erst- und Zweitspracherwerb. Daher nimmt sie diese als Grundlage für ihre fremdsprachdidaktische Konzeption. Sie greift dabei auf den von Ellis in die Spracherwerbsforschung eingeführten Begriff „Chunk“ zurück und definiert ihn als Ausdruckssequenz, die zusammen mit ihrer Bedeutung und Funktion im Kontext als Ganzes verarbeitet wird (Handwerker 2008: 52).

Bisher konnte gezeigt werden, dass sich viele linguistische Forscher etlicher Generationen darin einig sind, dass Sprachproduktion in weiten Teilen präformiert ist. Eine Erkenntnis, die seit große Textkorpora in digitaler Form vorliegen, die qualitativ und quantitativ analysiert werden, als gesichert gilt. Damit konnte sich die Phraseologie als linguistischer Zweig etablieren. Aber schon beim Resümieren der Bedeutung der Präformiertheit von Sprache zeigen sich Definitionswirrwarr und Abgrenzungsprobleme.



Sowohl die Kollokationen als auch die Routineformeln gehören nicht zum klassischen engeren Bereich der Phraseologie, dennoch nimmt man sie heute in den Untersuchungsbereich auf (Schmale 2011: 179). Doch scheint die Etablierung der Phraseologie mit einer ständigen Ausweitung ihres Gegenstandsbereichs einherzugehen (Donalies 2009: 6). Harald Burger schreibt den Phrasemen im Bereich der Phraseologie im weiteren Sinne folgende Eigenschaften zu (Burger 2007: 14):

1. Ein Phraseologismus besteht aus mehr als einem Wort, ist also polylexikal.
2. Ein Phraseologismus ist in genau dieser einen Kombination von Wörtern bekannt und ist auch in dieser einen Kombination in einer Sprachgemeinschaft gebräuchlich, ist also fest.

Diese Festigkeit der Phraseme bezieht Burger auf Gebräuchlichkeit (pragmatische Festigkeit bei Stein 2011: 258), den Erwerb und die Struktur (Burger 2007: 16ff.). Die strukturelle Festigkeit betreffend weist er auf morphosyntaktische Irregularitäten (2007: 20) und morphologische und syntaktische Restriktionen (2007: 22) hin, aber auch darauf, dass es neben der einen fixierten Nennform auch ähnliche Varianten oder okkasionelle Abwandlungen wie die Modifikation (z. B. in Werbetexten) geben kann. Phraseologismen sind demnach „polylexikalische Einheiten von relativer Festigkeit“ (Burger 2007: 31).

3. Ein Phraseologismus ist aus semantischer Sicht betrachtet idiomatisch oder teil-idiomatisch. Das bedeutet, es herrscht eine mehr oder weniger ausgeprägte Diskrepanz zwischen wörtlicher und phraseologischer Bedeutung (Burger 2007: 31).

Nach Burger lässt sich an diesem Kriterium die Phraseologie in einen engeren und weiteren Bereich unterteilen. Idiomatische (*Öl ins Feuer gießen*) und teil-idiomatische Ausdrücke (*blinder Passagier*) werden in den engeren Bereich gerechnet, nicht-idiomatische feste Wortverbindungen (*blondes Haar*) werden dem weiten Bereich zugewiesen (Burger 2007: 32).

In seiner Basisklassifikation von Phrasemen gliedert Burger den Gesamtbereich der Phraseologie in referentielle Phraseologismen, die sich auf direkte Objekte oder Vorgänge beziehen (*jmdn. übers Ohr hauen*), in strukturelle, die eine grammatische Funktion innehaben (*in Bezug auf*) und in kommunikative, die

Routineformeln (*Guten Morgen*) (Burger 2007: 36). Des Weiteren differenziert er nach Satzwertigkeit. Eine syntaktische Klassifikation hält er für nur wenig sinnvoll (Burger 2007: 42) und verweist dabei auf spezielle Klassen, die zum Teil nicht von seiner Basisklassifikation erfasst werden können, zum Teil auch nicht klar zugeordnet werden können (Burger 2007: 45ff.):

- Modellbildungen (*X um X: Stein um Stein*)
- Zwillingsformeln (*klipp und klar*)
- Komparative Phraseologismen (*flink wie ein Wiesel*)
- Kinegramme (*die Achseln zucken*)
- Geflügelte Worte (*Sein oder Nichtsein, das ist hier die Frage*)
- Onymische Phraseologismen (*Rotes Kreuz, Weißes Haus*)
- Phraseologische Termini der Fach- oder Wirtschaftssprache (*einstweilige Verfügung*)
- Klischees (*ein Schritt in die richtige Richtung*)
  - klisierte Komposita wie
    - metaphorische Bildungen (Rentnerschwemme) oder
    - metonymische Bildungen (Wendehals)

Kollokationen und Routineformeln werden von ihm aus dieser Klassifikation ausgeklammert und separiert betrachtet. Kollokationen schlägt er als Terminus für den ganzen Bereich der nicht-idiomatischen festen Wortverbindungen vor (Burger 2007: 54) und Routineformeln fallen unter den Begriff „kommunikative Phraseologismen“ (Burger 2007: 36).

Elke Donalies resümiert und diskutiert verschiedene Definitionen in der aktuellen Phraseologie nach drei Definitionssträngen (Donalies 2009: 9), den morphologischen, den syntaktischen und den semantischen Eigenheiten und geht dabei sehr kritisch vor. Auf morphologischer Ebene diskutiert sie die von Burger postulierte Polylexikalität und hinterfragt die Abhängigkeit dieses Aspekts von orthografischen Restriktionen des Deutschen, die sich in anderen Sprachen anders verhalten (*Weißbier* – *weißes Bier* – frz. *bière blonde*) (Donalies 2009: 8). Somit werden verschiedene Minimalstrukturen in der Phraseologie diskutiert, die von „wenigstens zwei Wörtern“ bis zu „ganzen Sätzen“ reichen und von Donalies zusammengefasst wurden, ohne dass sie zu einem abschließenden Ergebnis ge-

langt. Dies gilt auch für die Maximalstruktur der Phraseme. Somit kommt sie zu dem Schluss, dass die Frage nach der Polylexikalität kein hinreichendes Kriterium sein kann (Donalies 2009: 10). Auf syntaktischer Ebene betrachtet sie die syntaktischen Eigenheiten von Phrasemen. Sie seien keine produzierten Sätze, sondern reproduzierte (Donalies 2009: 11), was mit dem von Burger genannten Aspekt der Festigkeit korrespondiert. Auch hier kommt sie nach Diskussion einiger linguistischer Positionen zu dem Schluss, dass Phraseme von der Syntax her durchaus abwandelbar und erweiterungsfähig sind und ihre Wortbestandteile durchaus variiert werden können (Donalies 2009: 17). So endet sie mit der Einsicht: „Phraseme sind überwiegend syntaktisch normal“ (Donalies 2009: 18) und können in der Regel nicht an ihrer äußeren Form erkannt werden. Bei der semantischen Definition untersucht sie die Idiomatizität und hält dieses meistgenannte Kriterium zur Abgrenzung von Phrasemen für ebenfalls umstritten. Sie unterteilt wie Burger in Vollidiomatizität, Teilidiomatizität und Nichtidiomatizität (Donalies 2009: 21) und setzt diese mit Nichtmotiviertheit, Teilmotiviertheit und Motiviertheit gleich. Somit nimmt sie diesen Aspekt als Kann-Kriterium: Phraseme können idiomatisch sein“ (Donalies 2009: 22). Ein nach Donalies sehr wichtiger semantischer Aspekt betrifft die Funktion von Phrasemen. Sie werden als Gesamtes verarbeitet und versprachlichen Begriffe (Donalies 2009: 28). Das heißt, sie sind wie Wörter im Allgemeinen holistisch erworben „begriffsversprachlichende Zeichen“ (ebd.). In der Auseinandersetzung mit der Benutzung von Phrasemen kommt sie zu dem Schluss, dass die meisten Phraseme sich aus einer gemeinschaftlichen Herkunft erklären lassen. Dabei bezieht sie sich auf Keller (1994), nach dem Sprachkonventionen das Produkt gemeinsamer Handlungen vieler Individuen über einen längeren Zeitraum hinweg sind (Donalies 2009: 37f.). Damit sind sie, auf was sich eine mehr oder weniger große Sprachgemeinschaft einigen kann, also konventionalisierte Äußerungen (ebd.). Weitere Kriterien bzw. Eigenschaften leitet Donalies aus der Verwendung von Phrasemen ab, die in der folgenden Zusammenstellung eingefügt sind:

- Phraseme sind polylexikal,
- Wiederholungen,

- überwiegend syntaktisch normal,
- können idiomatisch sein,
- versprachlichen jeweils einen Begriff (und das auf besonders griffige Art),
- sind Produkte gemeinsamer Handlungen,
- werden von allen genutzt,
- vereinfachen Kommunikation,
- steuern Kommunikation,
- sind besonders oft „emotionale Affektivierungen“ und zeigen die Gefühle des Sprechers,
- definieren den sozialen Status,
- transportieren Erfahrung und Ideen,
- haben eine ästhetische Wirkung.

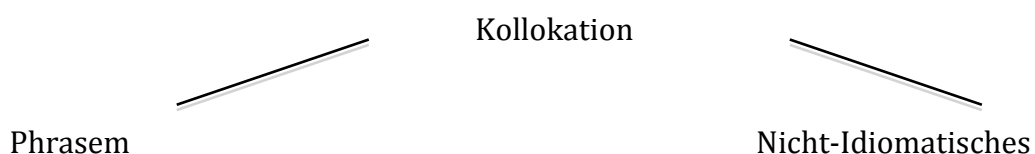
Karin Aguado unterscheidet zwei große funktionale Bereiche formelhafter Sprache, den sozialen und den kognitiven. Der soziale Bereich deckt sich dabei mit den Ausführungen von Donalies und Coulmas (Coulmas 1986: 41. Der kognitive Bereich eröffnet eine weitere Perspektive:

1. „Durch einen von formelhaften Sequenzen gekennzeichneten idiomatischen Sprachgebrauch kann ein Sprecher seine Zugehörigkeit zu einer Sprachgemeinschaft zum Ausdruck bringen. Da sprachliche Formeln soziokulturelles Wissen enthalten, zeigt ein Sprecher durch ihren Gebrauch an, dass er über dieses Wissen verfügt bzw. dass er es teilt. Dies stellt eine wichtige Voraussetzung für die Akzeptanz in einer sprachlichen Gemeinschaft dar“ (Aguado 2002: 32).
2. Der Gebrauch vorgefertigter Sequenzen dient als Mittel zur Entlastung der kognitiven Verarbeitungsprozesse bzw. zur Verringerung des Verarbeitungsaufwands. „Die für diese verschiedenen Aufgaben zur Verfügung stehenden kognitiven Ressourcen sind bekanntermaßen begrenzt und es gilt, mit diesen begrenzten Kapazitäten so ökonomisch und so effektiv wie möglich umzugehen“ (Aguado 2002: 33). Somit spielt er eine wesentliche Rolle im Erst- und Zweitspracherwerb, wie noch dargestellt wird.

Florian Coulmas betont ebenfalls in Anbetracht der Komplexität des Sprachproduktionsprozesses (vgl. Kap 4.1.1) die Entlastungsfunktion vorgefertigter Redeteile. Da während der Sprachproduktion gleichzeitig mehrere kognitive Aktivitäten ausgeführt werden, wie Planung, Formulierung, Artikulation und Evaluation, wird „durch den Gebrauch jedes syntaktisch komplexen Ausdrucks, der als ganzer aus dem Speicher abgerufen werden kann, [...] die Konstruktionskomponente [...] entlastet“ (Coulmas: 1986: 41).

Beide Arbeiten von Harald Burger und Elke Donalies ergänzen sich insofern, dass sie einerseits eine zumindest semantisch klare Spezifizierung liefern, nach denen Phraseologismen klassifiziert werden können, andererseits aus mehreren Perspektiven den Charakter dieser Einheiten zeigen. Zusammen mit dem kognitiv-funktionalen Bereich, den Karin Aguado thematisiert, lässt sich die Notwendigkeit der Didaktisierung begründen.

So bleibt noch die Frage, in welchem Verhältnis Phraseme und Kollokationen zueinander stehen. Elke Donalies beschreibt dazu zwei Modelle. Das eine modelliert die Kollokation als Überbau und klassifiziert weiter in Nichtidiomatisches und Idiomatisches, sprich Phraseme. Das zweite Modell stellt das Phrasem über die Kollokation und grenzt diese von der Redewendung ab (Donalies 2009: 65f.). Aus dem Gedanken heraus, dass die ersten phraseologischen Betrachtungen auf der Entdeckung der „groupements usuels“ (Bally 1909) basieren, den gebräuchlichen Gruppierungen von Wörtern, und dass der Begriff „Kollokation“ sich vom lateinischen *collocatio* herleitet, was *Anordnung* bedeutet, könnte dem ersten Modell der Vorzug gewährt werden:



**Abb. 25: Modell I: Verhältnis von Kollokation und Phrasem (Donalies 2009: 65)**

Günter Schmale löst die Abgrenzungsproblematik durch eine polyfaktorielle Definition für präformierte Konstruktionseinheiten, mit der er sowohl Kollokationen, Routinen und Formeln, Automatismen, als auch Voll- und Teilidiome erfasst:

„Eine verbale und/oder nonverbale Konstruktionseinheit gilt dann als präformiert, wenn sie polyfaktoriell ist, d.h. aus mehr oder weniger fest kombinierten lexikalischen, prosodischen, nonverbalen, situativ-kontextuellen, sozialen, textuellen usw. Faktoren besteht, wobei durch Monolexikalität oder ‚Mono-Nonverbalität‘ stets ein präzise zu definierender situativer Faktor hinzukommen muss. Präformierte Konstruktionseinheiten können unterschiedliche semantische Transparenzgrade besitzen und in Sprachgruppierungen unterschiedlicher Größe – bis hin zum individuellen Gebrauch - verwendet werden“ (Schmale 2011: 188).

Damit plädiert Günter Schmale für die Eignung präformierter Konstruktionseinheiten im Fremdsprachenunterricht, da sie „dem Lerner unverzichtbare Modelle zum erfolgreichen Kommunizieren an die Hand geben“ (ebd.).

#### **6.1 Didaktische Aspekte präformierter sprachlicher Konstruktionseinheiten**

Die didaktische Bedeutung von präformierten sprachlichen Konstruktionseinheiten für den Zweit- bzw. Fremdspracherwerb, ob nun Kollokationen, Routinen, Gesprächsformeln oder Phraseme gleichgültig welcher Form, lässt sich aus mehreren Perspektiven betrachten:

Zum einen haben präformierte Einheiten eine beachtliche Bedeutung in der Sprachproduktion, da sie erstens häufig vorkommen, zweitens die Kommunikation erleichtern, drittens soziale Zugehörigkeit vermitteln und viertens zum kulturellen Wissen gehören. „Da vorgefertigte Formulierungen für die soziale Interaktion eine zentrale Rolle spielen, ist ihre angemessene Verwendung unentbehrlich für die Akzeptanz durch die Sprecher der Zielsprachengemeinschaft“ (Aguado 2002: 43).

Zum anderen kennen Lerner solche konventionalisierten sprachlich komplexen Einheiten aus ihrer Erstsprache und sind daran interessiert, möglichst korrekt und idiomatisch zu sprechen. Sie sind fester Bestandteil unseres Wortschatzes und so betont auch Frank Kostrzewa in Anlehnung an Köster (2001: 149), „dass

Phraseologismen im DaF-Unterricht einen festen Bestandteil der Wortschatzvermittlung darstellen sollten“ (Kostrzewa 2010: 26). Dies gilt insbesondere deshalb, weil „Phraseologismen semantische Differenzierungsmöglichkeiten bieten und geeignet sind, Bedeutungslücken zu schließen“ (ebd.). So fällt die Kollokations- und Phraseologieforschung auch in den Bereich der Lexikographie (vgl. Hausmanns Forderung für das Französische 1979, 1989). Denn linguistisch fundierte Kollokationswörterbücher würden Zweit- bzw. Fremdsprachenlernern sicherlich hilfreich sein (Rössler 2011: 259).

Ein weiterer wesentlicher Aspekt bezieht sich auf die interkulturelle Wortschatzdidaktik (dazu auch Kühn 2006 oder Scherfer 2001). Scherfer konnte zeigen, dass bei der Wahl des Kollokators kulturspezifische oder auch kulturübergreifende „Denkmetaphern“ deutlich gemacht werden können (Scherfer 2001: 16).

Frank Kostrzewa verweist bzgl. des methodischen Vorgehens auf Peter Kühns Vorschlag (1987: 169ff.) zu einem „phraseodidaktischen Dreischritt bestehend aus den Komponenten Entdecken, Verstehen und Verwenden“ (Kostrzewa 2010: 26) und darauf, dass die Auswahl von geeigneten Phraseologismen auf Frequenzuntersuchungen basieren sollte (ebd.). Dieses methodische Vorgehen wird von Karin Aguado unterstützt, nach der die oben genannten Funktionen formelhafter Sprache dem Erwerb einer Zielsprache zuträglich seien, „insofern, als sie – je nach Art der Sequenz – sowohl die grammatische als auch die pragmatische bzw. idiomatische Kompetenz verbessern helfen“ (Aguado 2002: 40). So dürfe Formeln nicht nur im Bereich der Segmentierung, Analyse und Extraktion morphosyntaktischen Regelwissens Erwerbsrelevanz zugesprochen werden (Aguado 2002: 40), sondern sie sollten auch vom Lerner ganzheitlich im Input wahrgenommen, imitiert, memoriert und ebenso wieder reproduziert werden (ebd.).

Durch die sprachliche Sicherheit, die formelhafte Sequenzen bieten, können sie die Entwicklung von Erzählfähigkeiten stärken (Ohlhus 2005: 72ff.). Juliane House (1995: 95) betrachtet Formeln als „islands of reliability“ (House 1995: 95), was bedeutet, sie geben Lernern Sicherheit und erhöhen durch ihre schnell-

le Verfügbarkeit die Flüssigkeit in der Sprachproduktion. Durch die Thematisierung von Formeln und Routinen im Unterricht können Lerner Sprachsicherheit und Autonomie erwerben und Lernprozesse in ihren individuellen Ausprägungen kontinuierlich unterstützt werden. Somit sollte ihnen im Zweit- und Fremdsprachenunterricht Rechnung getragen werden.

Darüber hinaus, dass diese sprachlichen Einheiten holistisch gelernt und eingesetzt werden können, dienen sie auch als sprachliche Muster, an denen sprachliche Kompetenzen entwickelt werden können. Dies besagt auch die „Routinen führen zur Grammatik-Hypothese“ von Willis Edmondson (1989: 287ff.).

Die Grammatik im Erstspracherwerb ergibt sich „aus internen Repräsentationen holistisch wahrgenommener Redewendungen“ (Edmondson 1995: 57). Er beschreibt drei Phasen der Sprachproduktion, in denen Sprachentwicklung fortschreitet (Edmondson 2003: 206), wobei diese Phasen nicht zeitlich geordnet sind:

1. Funktionale sprachliche Einheiten werden aus der sozialen Umgebung wahrgenommen und als Chunks oder Routinen gespeichert. Vermutlich werden sie mit situativen oder funktionalen Merkmalen verknüpft. Allerdings können sie nicht von Anfang an automatisch abgerufen werden. Die Entwicklung der lernersprachlichen Grammatik ist noch rudimentär. Ergänzend wäre hier Frank Kostrzewas Beobachtung zu erwähnen, dass von Lernern verwendete Formeln sowohl zielsprachenadäquate Ausdrücke sein können als auch idiosynkratische und transitorische Phänomene der eigenen Lenersprache („Selbstkopie“ nach Knapp 1992: 4) (Kostrzewa 2008: 327). Karin Aguado beschreibt, dass neben den sprachlich korrekten und pragmatisch angemessenen, sozial ausgehandelten Formeln Lernende individuelle und nicht selten auch fehlerhafte Formeln „erfinden“ und verwenden (Aguado 2002: 43). Dies erfolgt dann, wenn sie die Erfahrung machen konnten, eine Kommunikationssituation damit erfolgreich bewältigt zu haben (Kostrzewa 2008: 327).

2. Ein Sprachkonstruktionssystem entwickelt sich u.a. auf der Grundlage einer Segmentierung der in der ersten Phase erworbenen Routinen. Entsprechend ist die Grammatikentwicklung im Fortschreiten, während viele Äußerungen auf



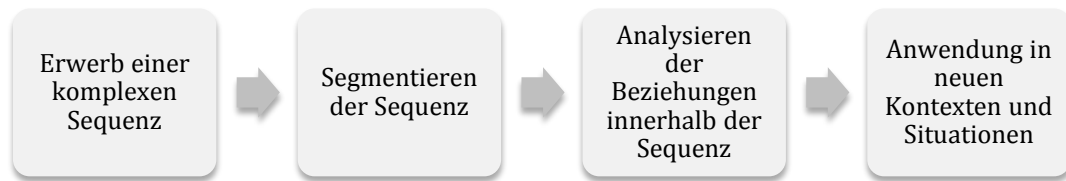
den erworbenen Routinen basieren. Kreative und reproduzierte Sprachproduktion läuft parallel ab.

3. Die „Routinisierung“ sprachlicher Inhalte aus der Zielsprache setzt sich fort. Einheiten werden holistisch gespeichert und können daher in der Sprachproduktion schneller abgerufen werden.

Nach Wray und Perkins legen Kinder im Erstspracherwerb eine „Sammlung formelhafter Ausdrücke an“ (Wray/Perkins 2000). Die Sprache von Kindern wird durch die allmähliche Analyse der internen Struktur von Sprachsequenzen kreativ. Ist eine „kritische Menge“ solcher Sequenzen erreicht, wird ein Sprachmechanismus aktiviert, der die analytischen und kreativen Fähigkeiten des Kindes betrifft. Im Erstspracherwerb bilden zuvor unanalysierbare Chunks die Basis kreativer Konstruktionen (Aguado 2002: 34)(vgl. dazu auch Kostrzewa 2012).

Dirk Siepmann zieht in seinem Aufsatz zu Wortschatz und Grammatik die Konsequenz (2007: 68f.), dass Einheiten des Spracherwerbs Konstruktionscharakter haben sollten, was bedeutet, Wortschatz sollte grundsätzlich in Einheiten oberhalb der Wortebene gelehrt werden (partielle Ausnahme dürfen Konkreta sein) und Grammatikphänomene sollten auf ihre „Konstruktionshaftigkeit“ hin untersucht werden. Durch Lernen in Kollokationen werden viele spezifische Einheiten memoriert. Lerner erkennen in einem konstruktionsgrammatischen Unterricht, der Lexik und Syntax verbindet, von Beginn an den Konstruktionscharakter von Sprache (Siepmann 2007: 69). Die Thematisierung von Formeln und Routinen und ihrer Konstruktion kann im Sinne des „Language awareness“-Ansatzes zum Nachdenken über Sprache anregen und insgesamt einen kreativen Umgang damit vermitteln (Kostrzewa 2008: 330). Der von Siepmann vertretene „konstruktionelle Ansatz“ bricht feste Sequenzen auf (nach Vorbild des Erstspracherwerbs) und macht sie transferierbar, damit generalisierende Aussagen getroffen werden können, bzw. damit es zu einer Generalisierung von Mustern kommen kann.

Karin Aguado verfolgt den Weg vom Erwerb einer komplexen Sequenz zum Erwerb grammatischen Wissens ebenfalls nach konstruktionellen Prinzipien (Aguado 2002: 40):



**Abb. 26: Direkter Weg von der komplexen sprachlichen Sequenz zum Erwerb grammatischen Wissens (nach Aguado 2002: 40)**

Einen vergleichbaren Ansatz liefert Brigitte Handwerker (2008: 53) für Fremdsprachenlerner, „die Inputsteuerung“. Lernende bekommen über eine DVD strukturierten Input mit Chunk-Angeboten, diese werden dann in „Reinform“ in Aufgaben verarbeitet. Darauf folgen die Beschreibung der Form, Bedeutung und Funktion des Chunks und weitere Aufgaben zum strukturierten Input. Am Ende steht die „Lernerproduktion“ (Handwerker 2008: 53f.).

Der konstruktionelle Ansatz unterscheidet sich vom „Lexical Approach“ nach Michael Lewis (1993) insofern, dass Lewis eher nichtanalyisierte Phrasen favorisiert und Lernende dazu anleitet, Wörter in kollokativen Verbindungen zu lernen. Eine Methode, mit der die kollokativen Vernetzungen im Mentalen Lexikon genutzt werden.

Nachdem John Rupert Firth den Begriff der „Kollokation“ prägte und die Erforschung dieses Phänomens angestieß, arbeitete Michael Lewis mit seinem Standardwerk „The Lexical Approach“ (Lewis 1993) deren didaktische Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht heraus (Rössler 2011: 251). Welche didaktischen Konsequenzen Lewis daraus zog und in welchem Verhältnis sie zur strukturalistischen Sicht auf Sprache stehen, soll im Folgenden näher erörtert werden.

## **6.2 Lexical Approach**

Der Lexical Approach ist ein Ansatz der Fremdsprachendidaktik. Wie anfangs schon erwähnt, findet Fremdspracherwerb unter anderen Bedingungen statt als

im Zweitsprachunterricht bzw. der Zweitsprachförderung. Der gravierende Unterschied ist dabei nicht im gesteuerten bzw. ungesteuerten Erwerb zu sehen, sondern darin, dass die Klassensituation, in der sich mehrsprachige Lerngruppen befinden, meist sehr heterogen ist und sich dadurch völlig verschiedene Unterrichtsbedingungen ergeben. Ein weiterer Unterschied besteht in der Tatsache, dass Zielsprache und Unterrichtssprache identisch sind und ein Kommunikationssystem aufgebaut werden muss, während es schon gebraucht wird (Butzkamm 2002: 113). Das dürfte oberflächlich betrachtet nach den Prinzipien des Natural Approach keine größeren Probleme darstellen, postuliert er doch, dass die zweite Sprache in Anlehnung an den Erstspracherwerb in kommunikativen Situationen und ohne expliziten Grammatikunterricht erworben werden kann. Aber im Falle des Zweitspracherwerbs stellt der Input eine gewisse Problematik dar. Kinder mit Migrationshintergrund sind nicht selten mit fehlerhafter Zielsprache konfrontiert. So dient auch hier, wie im Fremdspracherwerb, vor allem die Lehrkraft als sprachliches Vorbild, oftmals als einziges. Allerdings wird der sprachliche Input im Unterricht nicht nach den Zweitsprachlernern ausgerichtet, sondern orientiert sich am Niveau der Unterrichts- bzw. Fachsprache. So reichen die Kompetenzen der mehrsprachigen Kinder in der Zweitsprache Deutsch häufig nicht aus, dem für einsprachig deutsche Kinder konzipierten Unterricht ohne weiteres zu folgen (Jeuk 2010: 13). Der Input ist weder „situativ-funktional“ noch „strukturell“ verständlich (Butzkamm 2002: 15). Dies hat zur Folge, dass kein „perzeptives Lernen“ stattfinden kann. Im Schulalltag wird versucht, dieser Problematik durch Separation zu begegnen, indem die Kinder in Fördereinrichtungen oder Vorbereitungsklassen gezielt in der Zweitsprache unterrichtet werden. Hier liegen dann wiederum dem Fremdsprachenunterricht ähnliche Bedingungen vor. Nicht nur deshalb sind die Methoden des Fremdsprachenunterrichts auch für den Zweitsprachunterricht nutzbar zu machen, sondern auch, weil Ansätze, wie der Natural Approach oder der Lexical Approach, Vorschläge machen, die in einem integrierenden Regelunterricht durchaus umsetzbar wären. Eine Grundvoraussetzung dafür ist, dass Lehrkräfte sprach- und zweitsprachbewusst ihren Unterricht und im Besonderen ihre Unterrichtssprache gestalten (Rösch 2003: 36).

Bevor nun die Prinzipien und Implikationen des Lexical Approach vorgestellt und daraus Konsequenzen für den Zweitsprachunterricht abgeleitet werden, soll mit der Absicht, den Lexical Approach zunächst einmal zu verorten, ein kurzer Überblick über die Entwicklung der Fremdsprachenmethodik gezeigt werden.

### **6.2.1 Traditionelle Methoden des Fremdsprachenunterrichts**

Methoden spielen im Unterricht eine ganz grundlegende Rolle und der Fremdsprachenunterricht der Neuzeit zeichnet sich durch Methodenvielfalt aus. Daher sei zunächst der Methodenbegriff zu definieren und auf die erste Arbeitsdefinition nach Hilbert Meyer verwiesen. „Unterrichtsmethoden sind die Formen und Verfahren, mit deren Hilfe sich die Lehrerinnen, Lehrer, Schülerinnen und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter Beachtung der institutionellen Rahmenbedingungen der Schule aneignen“ (Meyer 2002: 109).

Bei den Methoden des Fremdsprachenunterrichts lässt sich zwischen traditionellen Methoden und alternativen Methoden unterscheiden, wovon sich erstere im heutigen Unterricht noch finden lassen, während letztere sich eher weniger durchsetzen konnten. Daher soll der knapp zusammenfassende Überblick in Anlehnung an Neuner (2007) auf die traditionellen Methoden reduziert werden:

#### **1. die Grammatik-Übersetzungsmethode (19. Jahrhundert):**

Basierend auf der altphilologischen Tradition des Latein- und Griechischunterrichts werden grammatische Regeln und Vokabeln gelernt und in Übersetzungsübungen angewandt.

#### **2. die direkte Methode (ab Ende 19. Jahrhundert):**

Sie gilt als Reformbewegung und stellt keine „in sich konsistente didaktisch-methodische Konzeption“ (Neuner 2007: 228) dar. Neben einem induktiven Grammatikansatz stellt dieser Begriff ein Konglomerat unterschiedlicher Ansätze mit verschiedenen didaktischen Ausrichtungen dar, die sich aber allesamt gegen die Methodik der Grammatik-Übersetzungsmethode wandten (Neuner 2007: 228). Ihre Prinzipien fasst Neuner (ebd.) zusammen:

- Vorrang des Sprachkönnens vor dem Sprachwissen;

- Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen;
- Orientierung des Fremdsprachenunterrichts an Aspekten des alltäglichen Sprachgebrauchs;
- Unterricht in der Zielsprache;
- Anschaulichkeit des Unterrichts;
- erfahrungsorientiertes, anschauliches Lernen;
- Entfaltung eines „Sprachgefühls“.

### 3. die Audiolinguale und Audiovisuelle Methode (ab den 40er Jahren):

Beruhend auf der deskriptiv-strukturalistischen Sicht auf Sprache und dem Behaviorismus entwickelte sich unter diesem Begriff eine Methode, die das Imitieren von Sprache in den Mittelpunkt stellte. Eine Sprache sollte durch das situativ eingebettete, wiederholte Üben von „Satzmustern“ (*patterns*) in Strukturmusterübungen (*pattern drills*), paradigmatische Einsetzübungen und Umformungsübungen gelernt werden.

Die Audiovisuelle Methode stellt eine Weiterentwicklung dieser Verfahren dar und betont dabei visuelle Elemente und authentische Sprechsituationen (Neuner 2007: 230).

### 4. die kommunikative Methode (ab den 70er Jahren):

Basierend auf der kognitiv-konstruktivistischen Spracherwerbstheorie erfolgt ein Paradigmenwechsel im Sprachunterricht. So kommt es zu einer grundlegenden „Neuorientierung der Sprachauffassung und -beschreibung durch die Pragmalinguistik (Sprache als Aspekt menschlichen Handelns) und die Kategorisierung, die sie vornahm (Sprechakte, insbesondere Sprechintentionen)“ (Neuner 2007: 231). Die Didaktik vollzog einen Perspektivenwechsel „vom Lehrgegenstand und dem Lehren zum Lernprozess und zu den Lernenden“ (ebd.) und berücksichtigte „zielgruppenspezifische Faktoren als Grundlage der curricularen Planung des Unterrichts“ (ebd.). Dabei versuchte sie „kein in sich geschlossenes, universell gültiges Methodenkonzept zu entwerfen“ (ebd.), sondern allgemeine Prinzipien und Verfahrensweisen zur zielgruppenspezifischen Formulierung von Grundlagen, Zielen, Lehr- und Lernverfahren etc. zu entwi-

ckeln. Gegen die konstruktivistische Sichtweise, dass Lernen von außen nur marginal beeinflusst werden kann (Wolff 1994: 416 nach Butzkamm 2002: 58), wendete sich Wolfgang Butzkamm ganz entschieden, indem er *Konstruktivismus* als „Modevokabel“ (Butzkamm 2002: 58) bezeichnet. „Das ist grundfalsch, dass es gerade schon wehtut. Woher lernt man denn sprechen, wenn nicht von denen, die Sprache schon haben, also „von außen“, woher lernt man dirigieren, wenn nicht von guten Dirigenten, ...“ (ebd.).

Edmondson/House resümieren nach ihrem historischen Abriss, dass keine Methode alleine der Komplexität des Spracherwerbs gerecht werden könne und immer durch zusätzliche, außerunterrichtliche Aktivitäten (Reisen, Internet, bilingualer Sachfachunterricht etc.) unterstützt werden müsse. Schließlich gehe es immer um die Frage, „wie Fremdsprachen von verschiedenen Lernern unter verschiedenen Bedingungen gelernt werden“ (Edmondson/House 2006: 128f.). Deutlich wird in diesem Überblick, dass die Dominanz der expliziten Grammatikvermittlung immer mehr infrage gestellt wird und eine Tendenz hin zur induktiven Grammatikarbeit erkennbar ist. Trotzdem ist laut Edmondson/House „explizite Grammatikvermittlung nicht auszuschließen, spielt aber keine zentrale Rolle“ (Edmondson/House 2006: 121). Die Diskussion um die Dominanz von Grammatik und Wortschatz im Fremdsprachenunterricht scheint wie ein Kampf der Giganten oder die ewige Suche nach dem „rechten Weg“ (Freudenstein 1995 nach Kostrzewa 2010: 19ff.) zu sein. Eine Zusammenfassung der Positionen für eine stärkere Wortschatzvermittlung findet sich bei Frank Kostrzewa (2010: 19ff.).

Edmondson spricht sich gegen eine Trennung von Wortschatz- und Grammatikarbeit im Fremdsprachenunterricht aus, indem er in gewisser Weise eine Brücke zwischen den beiden baut, was ihm dadurch gelingt, dass er den Wortschatzbegriff sehr breit anlegt: „Aus den vorangegangenen Überlegungen ergibt sich ein deutlich wichtiger Stellenwert für den Wortschatzerwerb im Fremdsprachenunterricht. Gleichzeitig ist zu betonen, daß Grammatik und Wortschatz im Curriculum gezielt in Zusammenhang zu bringen sind. Ebenso gilt, daß der hier verwendete Wortschatzbegriff sehr breit angelegt ist und sich kaum von anderen Aspekten des Spracherwerbs deutlich abgrenzen lässt“ (Edmondson

1995: 60). Das aus strukturalistischer Sicht konzipierte Verhältnis zwischen Grammatik und Lexik als „Slotfiller“ und der Vergleich zwischen der Bedeutung von Wortschatz und Grammatik für den Spracherwerb sei zugunsten der „Routinen führen zur Grammatik-Hypothese“ (Edmondson 1989) aufzugeben (Edmondson 1995: 57). So spricht sich Edmondson für einen multidimensionalen Ansatz aus.

Auch Erkenntnisse der Korpuslinguistik legen nahe, dass die getrennt aufgefassten Bereiche Grammatik und Wortschatz zusammengehören. Diese These zeigt sich mittlerweile als sehr populär und findet ihre didaktische Umsetzung auch bei Vertretern des Aufgabenorientierten Lernen und Lehrens (z. B. Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth 2004, Ellis 1989, 1997, 2000, Edmondson 1999, Nunan 1999) oder des Focus on Form-Ansatzes.

Dasselbe gilt für die Kenntnisse bezüglich der Forschungen zum Mentalen Lexikon. Wie oben gezeigt wurde, bilden nach Aitchison Lexikon und Grammatik die beiden zentralen Bestandteile der menschlichen Sprachfähigkeit (Aitchison 1997: 3ff.). Sie beschreibt ebenfalls den engen Zusammenhang der beiden aus strukturalistischer Sicht getrennten Bereiche der Sprache, gerade bezogen auf die stark ausgeprägten kollokativen Verbindungen, durch die Wörter im Mentalen Lexikon miteinander verknüpft sind.

In den Subdisziplinen der Linguistik wird das Verhältnis zwischen Grammatik und Lexikon unterschiedlich bewertet. Diese unterschiedlichen Sichtweisen tragen ihre Konsequenzen bis in den Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht hinein. Somit lassen sich zwei grundlegende Haltungen unterscheiden (Edmondson 1995: 60):

1. Beide Komponenten, Wortschatz und Grammatik, werden als unabhängig betrachtet, woraus die didaktische Konsequenz folgt, dass Grammatik und Wortschatz unabhängig voneinander nach unterschiedlichen Konzepten und Methoden vermittelt werden.
2. Beide Komponenten interagieren sehr stark, woraus sich die didaktische Konsequenz ergibt, dass in integrierenden Ansätzen, wie beispielsweise dem Lexical Approach, die Dichotomie in der Lehre von Wortschatz und Grammatik aufgehoben wird. Grammatik wird demnach aus der Analyse holistisch gespei-

cherter Phrasen generiert. So sei Spracherwerb kein allmähliches Synthetisieren von kleineren zu größeren Einheiten, sondern das Analysieren komplexer Strukturen (Edmondson 1995: 60).

### **6.2.2 Gemeinsamkeiten des Lexical und Natural Approach**

Michael Lewis fordert mit seinem Lexikalischen Ansatz (1993) dazu auf, den zweiten Weg zu gehen und verwirft die strikte Trennung zwischen Wortschatz und Grammatik aus sprachwissenschaftlichen und spracherwerbstheoretischen Gründen. So soll dem Wortschatzerwerb größere Beachtung zukommen, als dem Erwerb grammatischer Regeln.

Er selbst beschreibt seinen Ansatz als kommunikativen Ansatz, der viele grundsätzliche Annahmen des Natural Approach (Terrell 1977, Krashen/Terrell 1983, Krashen 1985) übernimmt und weiterentwickelt (Lewis 1997: vi). Dabei betont er, dass er unter „Ansatz“ ein integrierendes Zusammenspiel von theoretischen und praktischen Annahmen versteht, der sowohl Lerninhalte als auch Methoden einschließt (Lewis 1997: 2).

Begründer des Natural Approach war Tracy David Terrell. 1975 begann er, die grundlegenden Prinzipien des Natural Approach auszuformulieren. 1976 lernte er Stephen Krashen und dessen Monitormodell kennen. Dieses Modell beeinflusste das weitere Denken Terrells und gab dem Natural Approach eine erste lerntheoretische Grundlage (vgl. dazu auch Tschirner 1999). Entscheidend an Krashens Spracherwerbstheorie ist die Unterscheidung zwischen „Lernen von Sprache“ und „Erwerben von Sprache“, die beide in unterschiedlichen Systemen stattfinden, „the learned system“ und „the acquired system“ (Krashen 1982: 10). Spracherwerb ist das Produkt eines unbewussten Prozesses, vergleichbar mit dem Erstspracherwerb, das dazu führt, dass der Sprecher befähigt wird, sich in der Kommunikation auf die Bedeutung seiner Aussagen zu konzentrieren und nicht auf deren Form.

Die Prinzipien des Natural Approach lassen sich nach Tschirner (Tschirner 1999: 65) wie folgt zusammenfassen: Im perzeptiven Lernen werden kontextualisierte und situierte sprachliche Einheiten zusammen mit Informationen zur kommunikativen Situation und zur möglichen Bedeutung gespeichert (dazu auch Ellis 1996). Das bedeutet, „dass funktionale kommunikative Kompetenz in



einer zweiten oder fremden Sprache zuerst und primär perzeptiv erworben wird, d.h. über das hörende bzw. lesende Verstehen“ (ebd.). Der Weg geht vom Hören zum Sprechen bzw. vom Lesen zum Schreiben. Dabei fällt dem Wortschatzlernen eine wichtigere Rolle zu als dem Grammatiklernen. Weiter wird dem Prinzip der bewussten Wahrnehmung gefolgt, nach dem die Aufmerksamkeit des Lernalers bewusst auf die Ausrucksseite der Sprache gelenkt wird. Authentische Äußerungen müssen in ihrer grammatisch-semantischen Gesamtheit wahrgenommen und gespeichert werden. Grammatikerwerb findet nur statt, wenn Sprache zu kommunikativen Zwecken verwendet wird. Ein weiteres Prinzip ist die Interaktion, nach dem produktive Fähigkeiten in der Interaktion mit anderen gelernt werden. Nach dem lexikalischen Prinzip generieren Sprecher im spontanen Sprachgebrauch den größten Teil ihrer Sätze nicht neu, sondern greifen auf Satzteile und Teilsätze zurück, die als Ganzes gespeichert wurden und dann mit leichten Variationen neu zusammengestellt werden. So ist es nicht sinnvoll, unterschiedliche sprachliche Aspekte getrennt voneinander zu lernen. Außerdem geht Krashen davon aus, dass affektive Faktoren den Spracherwerb stärker beeinflussen als kognitive (affektiver Filter Krashen 1982: 30) und das kommunikative Bedürfnis durch die Identifizierung mit der Zielsprachlichen Gruppe gefördert wird (dazu auch Ellis 1996). Krashen betont auch die Notwendigkeit, authentische Kommunikationssituationen zu schaffen, in denen der Sprecher dieses kommunikative Bedürfnis entwickeln kann. Da Sprache ein kulturelles Produkt ist, sei auch die Behandlung interkultureller Themen von großer Bedeutung.

So gründet Michael Lewis' Theorie auf Krashens Input-Hypothese, nach der ein Lerner verständlichem und in seiner Komplexität dem Lerner angepassten Input (n+1) begegnet und diesen in Intake verwandelt (Lewis 1993: 25). Krashen stellt dabei den Bedeutungsaspekt von Sprache ins Zentrum seines Ansatzes (Lewis 1993: 22). Wolfgang Butzkamm greift diese vielfach kritisierte, da nicht empirisch belegte Hypothese ebenfalls auf und erweitert sie zur These des „Doppelverstehens als Grundbedingung des Spracherwerbs“ (Butzkamm 2002: 15). Das bedeutet, sprachlicher Input muss sowohl situativ-funktional als auch struktural verstandene Sprache sein (ebd.). Ein Aspekt den Lewis in gewisser

Weise ebenfalls berücksichtigt, auch wenn er die Gewichtung auf den Wortschatz und nicht auf die sprachlichen Strukturen legt. So lässt sich Lewis' Ansatz als Erweiterung des von Krashen postulierten „Fokus on Meaning“-Ansatzes sehen. Basierend auf der Bedeutungsrelevanz von Sprache wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sprachliche Phänomene gerichtet und diese auf Wortschatzbasis reflektiert und angewendet, also ein Ansatz, der dem „Fokus on Form“ zuzuordnen ist. Um mit Gert Rickheit zu sprechen, beschreibt Lewis damit einen Weg, aus „Wissen aus Sprache“ „Wissen über Sprache“ zu generieren (Rickheit 2002: 28ff.) oder mit Horst Raabe, einen Übergang vom impliziten zum expliziten Wissen zu schaffen.

Neben der Verständlichkeit des Inputs bezieht sich Michael Lewis auch auf Krashens Theorie des affektiven Filters. Und so fordert er, drei wesentliche Faktoren zu berücksichtigen: „the students attitude, motivation, and the authenticity of the material“ (Lewis 1993: 27).

### **6.2.3 Wortschatz im lexikalischen Ansatz**

Lewis' Ansatz unterscheidet sich vor allem in „the increased understanding of the nature of lexis in naturally occurring language and its potential contribution to language pedagogy“ (Lewis 1993: vi) vom Natural Approach. Dieses wachsende Verständnis von Wortschatz veranlasst ihn zu seiner Kernhypothese, die er wie einen Refrain immer wieder in seinem Buch wiederholt: „Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar“ (Lewis 1993: vi). Der Wortschatz und nicht die Grammatik bildet die Basis einer Sprache. Vielmehr sind es Wörter und Fügungen (*Chunks* ebd.), die den Spracherwerb steuern und ständig erweitern. Viele Grammatikfehler liegen in unzureichendem Wortschatz begründet (Lewis 1993: 193). Unter Anbetracht der oben aufgeführten Aspekte des Wortwissens scheint diese Annahme berechtigt zu sein.

Darüber hinaus betrachtet Lewis Sprache als Vehikel der Bedeutung und die Bedeutungsträger der Sprache sind in erster Linie die Wörter. Da Sprache das Ziel oder den Zweck verfolgt, Bedeutung zu vermitteln, sollte Sprachvermittlung auch bedeutungszentriert sein (Lewis 1993: 88). Bedeutung kann auf drei Weisen entstehen:

„In summary, meaning is made in three ways, by an implicit system of contrasts; bottom up, a synthetic process of adding bits to each other, and by top down interpretation, incorporating detail into an overall view based on previous, real-world (including language) knowledge“ (Lewis 1993: 88).

Mit implizitem System von Kontrasten meint Lewis, dass Bedeutung nicht nur über das, was ein Sprecher sagt, entschlüsselt werden kann, sondern unbewusst auch über das, was nicht gesagt wird (ebd.). Der Bottom-up-Prozess des Verstehens besagt, dass einzelne kleine Inhaltsteile zu einem Gesamtbild zusammengefügt werden und dadurch Bedeutung entsteht. Lewis vergleicht diese Sicht auf den Verstehensprozess mit einem Puzzle, dass schwierig zusammenzusetzen ist, wenn man keine Bildvorlage dazu besitzt (Lewis 1993: 87). Anders stellt sich dies im Top-Down-Prozess dar, bei dem etwas Unbekanntes über den Rückgriff auf Weltwissen erschlossen werden kann, da logische Beziehungen hergestellt oder Schlüsse gezogen werden (ebd.). Dieser Top-Down-Prozess beginnt, wenn sich ein Lerner aus dem Kontext eines Textes die unbekannte Bedeutung eines Wortes erschließt oder wenn er in einer Summe von Chunks ein bestimmtes grammatisches Phänomen erkennt und daraus bewusst oder unbewusst eine Regel ableitet bzw. zur Anwendung bringt.

Unter diesem Bedeutungsaspekt übernimmt der Begriff Lexis eine zentrale Funktion. Lewis wechselt in Bezug auf Pawley/Syder ganz bewusst vom Terminus Vokabular zur Lexis, weil der Begriff „lexikalische Einheit“ mehr Eigenschaften eines Wortes erfasst als der Begriff Vokabel (Lewis 1993: 89, 95). Mit diesem Paradigmenwechsel vollzieht Lewis einen radikalen und tiefen Wechsel in der Sichtweise auf die Analyse von Sprache (ebd.) und bezieht sich in der Charakterisierung von lexikalischen Einheiten auf Pawley/Syders Zitat:

„What makes an expression a lexical item, what makes it part of the speech community's common dictionary, is, firstly, that the meaning of the expression is not (totally) predictable from its form, secondly, that it behaves as a minimal unit for certain syntactic purposes, and third, that it is a social institution. This last characteristic is sometimes over-looked, but is basic to the distinction between lexicalized and non-lexicalized sequence“ (Pawley/Syder 1986: 209).

Lewis ordnet die lexikalischen Einheiten dann in Anlehnung an Nattinger (Lewis 1993: 90ff.) zunächst in fünf Kategorien, die teilweise auf semantischen und teilweise auf formalen Kriterien basieren:

- Words (Buch, Stift)
- Multi-word-Items
  - Polywords (in diesem Fall; auf einmal)
  - Collocations, or word partnerships (zur absoluten Zufriedenheit; die Preise fallen)
  - Institutionalised expressions (Ich hab's; wir werden sehen; sicher nicht)

Später subsumiert er die Summe aller lexikalischer Einheiten („Chunks“, einen Begriff, den er von Nattinger übernimmt (Nattinger 1988: 74ff.)) unter dem Begriff Lexis und teilt sie in vier Kategorien ein, die auf formalen Kriterien basieren (Lewis 1997: 8ff.):

1. words (im Sinne von lexical items)
2. collocations
3. fixed-expressions
4. semi-fixed expressions

Diese vier Kategorien bilden die Basis der Sprache und sollten Grundlage jeglicher Sprachvermittlung sein:

„The basis of language is lexis. It has been and remains, the central misunderstanding of language teaching to assume that grammar is the basis of language and that mastery of the grammatical system is a prerequisite for effective communication" (Lewis 1993: 133).

Wolfgang Butzkamm fordert ebenfalls zu einer stärkeren Beachtung der Phrasologie und Lexiko-Grammatik auf (Butzkamm 2002: 266), auch wenn er ansonsten auf die Trennung von Grammatik und Wortschatz in Vermittlungsprozessen besteht.

Für Lewis ist die Dichotomie von Grammatik und Wortschatz ungültig, denn der größte Anteil sprachlicher Produktion besteht aus „multi-word ‚chunks‘“ (Lewis 1993: vi), die sowohl aus inhaltlichen wie formalen Informationen bestehen oder besser ausgedrückt: deren grammatische Informationen an den Inhaltli-

chen hängen: „Words carry more meaning than grammar so, in general, words determine grammar“ (Lewis 1993: 128). Damit verbunden muss auch die Dichotomie von Performanz und Kompetenz infrage gestellt werden. Nach Lewis ist erfolgreiches Sprechen als ein umfangreicheres Konzept zu sehen als akkurates Sprechen (Lewis 1993: vi). „Akkurates Sprechen“ basiert demnach vorrangig auf grammatikalischer Genauigkeit, während erfolgreiches Sprechen alle Aspekte sprachlichen Handelns einbezieht, formale, semantische und pragmatische. Wie in Kapitel 6.1 schon gezeigt wurde, finden sich dazu noch weitere Positionen. Sowohl Aitchison (1997) als auch Neveling (2004) postulieren eine „Wordweb-Theorie“, in der die Lexeme nach semantischen Feldern bzw. Netzen organisiert sind. Dabei gibt es starke und schwache Verbindungen, von denen die konjunkionalen und kollokativen Links als besonders stark gelten. Schwache Verbindungen bestünden eher in Hyperonymie-Hyponymie-Beziehungen (Aitchison 1997: 85). So besteht unser Mentales Lexikon nicht nur aus einzelnen Wörtern, sondern auch aus komplexen lexikalischen und vernetzten Einträgen. (Pawley/Syder 1986: 210; Lewis 1993: 8ff.; Aitchison 1997: 92; Jackendoff 2002: 152; Bärenfänger 2002: 265; Butzkamm 2002: 265; Handwerker 2002: 209; Pickering/Garrod 2005: 93; Dietrich 2007: 52f. u.a.).

#### **6.2.4 Zur Methodik des lexikalischen Ansatzes**

Durch die Verwendung automatisierter Sprache (Krashen/Scarcella 1978: 283) wird die Kommunikation wesentlich erleichtert und gesichert. Formeln sind komplexe Strukturen, die die Sprachlerner ganzheitlich memorieren und invariant gebrauchen (Knapp 1992: 1 nach Kostrzewa 2008). Coulmas (1986: 12) nimmt an, dass neben einer Progression von einfachen bis hin zu komplexen Strukturen, die von der grammatischen Kompetenz des Lernalers abhängig ist, ein weiterer Entwicklungsprozess verläuft, nämlich das Abspeichern und Verwenden von komplexen, nicht analysierten lexikalischen Einheiten. Das können zum einen idiomatische Ausdrücke sein (Coulmas 1986: 12f.) zum anderen Routineformeln (Wildner-Bassett 1986: 156ff.).

Dave Willis (1990) und Nattinger/DiCarrico (1992) teilen gleichermaßen mit Lewis (1993) die Überzeugung, dass erfolgreicher Fremdspracherwerb durch die Beherrschung von Chunks möglich und durch ihre Vermittlung lexikalische

und grammatische Kompetenz entwickelt wird. Dabei konzentriert sich der Ansatz von Nattinger/DiCarrico (1992) auf pragmatische Funktionen von Sprache. Sie fokussieren auf für bestimmte Kommunikationssituationen repräsentative Chunks und organisieren ihre Vermittlung in einem methodischen Dreischritt, der einen Top-Down-Prozess darstellt (s.o.) (Nattinger/DiCarrico 1992: 116):

- Zunächst wird mit sinnvoll ausgewählten und grundlegenden Routinen den Lernern flüssiges Sprechen ermöglicht.
- Dann wird durch einfache Substitutionsübungen den Lernern gezeigt, dass die zuvor gelernten Chunks keine unveränderlichen Routinen sind, sondern Muster mit unzähligen Variationsmöglichkeiten.
- Wenn die Lerner dann in der Verwendung der Phrasen geübt sind, können diese weiter analysiert werden.

Dabei ist das Ziel nicht, nur die eingeführten Chunks zu analysieren, sondern die Lerner, ähnlich wie beim Erstspracherwerb, dazu zu führen, Analogien und neue Muster zu bilden: „The goal would not be to have students analyze just those chunks introduced in the lessons, of course, but to have them learn to segment and construct new patterns of their own analogy with the kind of analysis they do in the classroom“ (Nattinger/DiCarrico 1992: 116).

John Sinclair (1988) und Dave Willis (1990) hingegen plädieren mit dem „Lexical Syllabus“ (1990) dafür, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf Chunks zu lenken, aber auch auf mehr oder weniger feste Ausdrücke, die häufig benutzt werden: „The commonest patterns in English occur again and again with the commonest words in English. If we are to provide learners with language experience which offers exposure to the most useful patterns of the language, we might as well begin researching the most useful words in the language“ (Willis 1990: 38).

Auch Lewis unterscheidet mit Rekurs auf Willis zwischen „patterns“ und „words“, wobei er „pattern“ als „relativ weit fassend und frequent“ (Lewis 1993: 107) betrachtet und letztere als eher selten, aber mit „beträchtlichem Bedeutungsumfang“ (ebd.). So plädiert er für ein ausgewogenes Verhältnis der beiden im Unterricht und nicht wie Willis für eine Suche nach den „commonest pat-

terns and words“. Lewis sieht Grammatikerwerb als Suche nach „powerful patterns“ (Lewis 1993: 137), wobei er nicht nur den Funktionsverbgefügen Aufmerksamkeit schenkt, sondern auch anderen grammatikalischen Phänomenen, wie der Morphologie, den Hilfsverben, der Verneinung, den Ergänzungen, dem Wortgebrauch, den Formeln und satzübergreifenden Vernetzungen, Kollokationen, Funktionswörtern, der Wortstellung (Lewis 1993: 137ff.). Auf manche Aspekte der Grammatik empfiehlt er, gänzlich zu verzichten.

Wie Nattinger/DiCarrico entwickelt Lewis einen didaktischen Dreischritt, den er „Observe-Hypothesise-Experiment cycle“ (Lewis 1997: 52) nennt. Innerhalb dieses Dreischritts, der über das Wahrnehmen, das Entdecken einer Regelmäßigkeit und der Hypothesenbildung bis hin zur Erprobung verläuft, werden die Kinder zum entdeckenden Lernen angeregt. Ein Lernzyklus, der das klassische Vorgehen ablöst, nach welchem den Kindern grammatische Regeln präsentiert werden, zu denen sie dann Übungen durchführen und dann in der eigenen Sprachproduktion umsetzen sollen. Marita Schocker-von Ditfurth beschreibt Lewis OHE-Prinzip wie folgt: „Zunächst machen die Schüler die Erfahrung, dass sie mit der Sprache etwas ausdrücken können, danach stellen sie anhand der von ihnen produzierten Sprachbeispiele Vermutungen über das Funktionieren der Sprache an, und man erkundet gemeinsam, ob das Gesagte angemessen und formal korrekt ist“ (Schocker-von Ditfurth 2007: 5).

Lewis empfiehlt darüber hinaus, durch drei Prozeduren die Grammatik eines Wortes zu erforschen (Lewis 1993: 117):

- lexikalische Einheiten korrekt zu identifizieren,
- sie in nicht-linearen Formaten zu speichern (also keine Listen anlegen, sondern in Form von Netzen),
- Transfer in das Langzeitgedächtnis zu ermöglichen.

Lewis versteht den Umgang mit diesen Chunks also nicht wie Handwerker (2002; 2008; 2009) oder wie Karin Aguado (2002) als ein systematisches Aufbrechen von größeren lexikalischen Einheiten und daraus resultierenden grammatischen Einsichten. In seiner Methodik stehen eher das Bilden von Wörternetzen, Vernetzungen und das Lernen von kollokativ zusammenhängenden

Einheiten im Mittelpunkt. Für ihn ist „der Co-Text eines Wortes, also die einen Begriff umgebenden Wörter, von Interesse. Sie sollten von den Fremdsprachlern gleich mitgelernt werden“ (Schocker-von Dittfurt 2007: 4). In der Umsetzung im Unterricht wird daher mit Modellsätzen gearbeitet, mit fertigen Satzanfängen als Sprachproduktionshilfe und in Kontext eingebundenen Wörtern. Dabei kann mit Wörterbüchern oder Texten gearbeitet werden, aus denen Schüler beispielsweise Wörternetze zu Schlüsselwörtern herausarbeiten. Diese lassen sich dann in „Collocation boxes“ (Wörternachbarn (Übersetzung der Autorin)) oder „Pattern displays“ (Wörternetzen (Neveling 2004)) sammeln (Lewis 1993: 125f.). Die folgenden „Wörternachbarn“ zu *Wort/Worte/Wörter* (Tab. 13), ergänzt mit einigen Beispielen zu möglichen Kompositionen, zeigen sehr anschaulich, wie komplex das kollokative Wortwissen sein kann: Wann verwende ich welche Präposition, welchen Artikel? Warum heißt es *ins Wort fallen* und nicht *\*in das Wort fallen*? Wann heißt es *Worte*, wann *Wörter*? Welche muttersprachlichen Äquivalente finden sich zu den Idiomen? Finden sich überhaupt welche? Hinzu kommen im Deutschen diverse Kompositionsmöglichkeiten, die Schwierigkeiten mit der Artikelführung oder möglichen Fugenelementen mit sich bringen.

„Wörternetze“ lassen sich mit denselben Inhalten z. B. in Form eines Mind Maps gestalten und in gewisse Ordnungen bringen.

	Wort	
sein		einlösen
sein		halten
sein		brechen
beim		nehmen
zu seinem		stehen
zu		melden
auf ein kurzes		
ins		fallen
das geflügelte		
ein schmutziges		
		für Wort



ein rechtes		zur rechten Zeit
dein		in Gottes Ohr
das		abschneiden
das		auf der Züge haben
jedes		auf die Goldwaage legen
	Worte	
		verlieren über
in		fassen
in treffende		fassen
freundliche		
böse		
große		machen
		sind wie Schall und Rauch
hinter	Worten	verstecken
	Wörter	schreiben
		suchen
		zählen
		lernen

Wortschatz	Hauptwort	Passwort	Ehrenwort
Wörternetz	Wörtersammlung		Wörterbuch

**Tab. 13: Collocation box zu Wort/Wort/Wörter nach Lewis (1993: 125f.)**

Lewis versucht eine Art Bündelung von Einzelwörtern in möglichen kontextuellen Verbindungen zu erreichen. Damit werden zum einen Verwendungszusammenhänge deutlich, zum anderen Verwendungssicherheit erreicht und darüber hinaus kognitive Kapazität freigesetzt.

Dass die Bündelung von Informationseinheiten zu Chunks, die Interaktion von Kurz- und Langzeitgedächtnis verbessert, beschreibt auch Nick Ellis (Ellis 2004: 49ff.). Auch Gerard Westhoff legt dar, dass gerade anfangende Sprachenlerner „in ihrem Arbeitsgedächtnis immer zu wenig Kapazität haben, um beide Gedächtnissysteme benutzen zu können“ (Westhoff 2011: 244). Aus verschiedenen Forschungen ergäbe sich, dass sie, um einen Zusammenbruch zu vermeiden, „immer für Bedeutung optieren und wenig Energie auf die Anwendung von

Grammatikregeln verwenden“ (ebd.). Das bedeute, Sprachenlerner lernen zunächst Chunks und wenden diese holistisch an. Wichtig sei in dieser ersten Phase, weniger komplexen Chunks mit hoher Frequenz den Vorrang zu geben. Je komplizierter Chunks werden, desto geringer ihre Frequenz und desto kleiner der Anwendungsvorteil (ebd.).

Auch Thorsten Steinhoff betrachtet sprachliches Lernen von Kindern als lexikalisches Lernen, als Lernen von Wörtern, Wendungen und Konstruktionen (Steinhoff 2011: 5) und stellt diese ins Zentrum des Sprachwissens und Spracherwerbs. Er interpretiert Wygotskis berühmten Satz „Das Bewusstsein spiegelt sich im Wort, wie die Sonne in einem Wassertropfen. Das sinnvolle Wort ist der Mikrokosmos des Bewusstseins“ (Wygotski 1988: 359) als Spiegelung des sprachlichen Wissens im Wort bzw. Wortgebrauch (Steinhoff 2011: 4). So plädiert er dafür, dass Wortschatz nicht als gesonderter Bereich verstanden werden sollte, sondern als „Bindeglied eines kompetenzorientierten, am authentischen Sprachgebrauch und kindlichen Spracherwerb orientierten Deutschunterrichts“ (Steinhoff 2011: 6). Eine erfolgreiche Förderung des lexikalischen Lernens wirke sich aufgrund der zentralen Stellung des Wortschatzes auf den gesamten Spracherwerb und den Lernfortschritt in allen Bereichen positiv aus. Wortschatzarbeit muss deshalb als ein vernetztes Lernen von Bedeutungen in profilierten Anwendungssituationen gestaltet sein (ebd.). Dazu schlägt Steinhoff ebenfalls einen Dreischritt vor, der durchaus mit dem „Observe-Hypothesize-Experiment cycle“ von Lewis vergleichbar ist. In der ersten Phase erfolgt mithilfe von Gesprächen, Texten etc. die Rezeption neuer Wörter und Wendungen. Diese entspricht der Phase des Wahrnehmens bzw. des Bemerkens bei Lewis. Neue lexikalische Mittel werden aus den dargebotenen Kontexten gesammelt und besprochen (Steinhoff 2011: 6). Steinhoff lässt die Kinder danach in einer „Wörter-Werkstatt“ (Steinhoff 2011: 7) arbeiten. Hier werden die Wörter dann als kommunikative Werkzeuge erschlossen, indem sie miteinander und untereinander verknüpft werden. Dies ist der Moment, in dem Lerner beginnen, Hypothesen zu bilden und zu testen. In der dritten Phase nach Steinhoff, der Produktion, lernen die Schülerinnen und Schüler die neuen Wörter eigenständig in Sprech- und Schreibübungen einzusetzen. Diese Phase ist vergleichbar mit

dem von Lewis genannten Experimentieren, wobei dieses noch darüber hinausreichen kann.

Lewis' Lexical Approach ist deutlich vom Chunk-Ansatz Handwerkers (2008) abzugrenzen. Handwerker/Madlener bieten den Lernern vorgefertigte und in eine Situation eingebettete Sequenzen (Chunks) zur Memorierung an (Handwerker/Madlener 2009: 5). Durch die Anhäufung dieser Chunkangebote zu einer umfangreichen Datenbasis strukturgleicher oder ähnlicher Muster versuchen sie, die darin „eingefrorenen grammatischen Informationen“ zu nutzen (Handwerker/Madlener 2009: 6). Dazu muss die Auswahl von Chunks „ein relevantes lexikalisch-grammatisches Phänomen repräsentieren“ (Handwerker/Madlener 2009: 12). Während Lewis sein Angebot an Chunks im Unterricht gemäß den Kriterien von Fixiertheit, Funktion oder als Wörternetz rund um ein Kernwort organisiert, wird im Chunk-Ansatz von Handwerker/Madlener das Angebot so aufgestellt, dass es massiv mit strukturähnlichen Konstruktionen durchsetzt ist. So können grammatische Prozesse ausgelöst werden (Handwerker/Madlener 2009: 13). Handwerker/Madlener verstehen die vorgefertigten Sequenzen in diesem Sinne als Chunk-Angebot, „dass der Lerner die Sequenzen als Ganzes abspeichern und wieder abrufen kann. Lexikalisches Lernen soll über den Weg des Tuning durch situationell eingebettete komplexe Ausdrücke zur Entwicklung abstrakter Grammatikregeln führen“ (Handwerker/Madlener 2009: 22). Der Weg der Vermittlung verläuft wie im Lexical Approach auch über die Rezeption zur Produktion, wobei parallel dazu Analyseinstrumente angeboten werden. Um diesen Ansatz in der Unterrichtspraxis erfolgreich umsetzen zu können, bedarf es der „Versorgung der Lehrenden und Lernenden mit einem Chunk-Angebot einerseits, mit Analyserastern und aufbereiteten Regeln andererseits“ (Handwerker/Madlener 2009: 17). Handwerker/Madlener arbeiten mit Chunks, stellen aber dabei nicht den Wortschatz ins Zentrum ihres Ansatzes, sondern die grammatischen Strukturen. Die von ihnen ebenfalls zyklisch dargestellte Methode der Inputsteuerung wendet sich eher der klassischen PPP-Methodik zu als dem von Lewis präferierten entdeckenden Lernen.

Obwohl der Ansatz der beiden Autorinnen sich an den Prinzipien des Natural Approach orientiert (Handwerker/Madlener 2009: 28), weicht er doch in

unterschiedlichem Maße von ihnen ab (Handwerker/Madlener 2009: 9). Vor allem gelingt es ihnen nicht, der Relevanz der Authentizität gerecht zu werden, nach der „syntaktische, semantische und pragmatische Aspekte einer Situation im Verbund memoriert“ (ebd.) werden sollen. Dies hat nach Aussagen des Natural Approach Auswirkung auf die produktive Kompetenz des Lernalers.

Die Authentizität einer Situation und emotionale Involviertheit kann erreicht werden, wenn Lernende sich mit einem Thema identifizieren können und Aufgaben bzw. Lernsituationen in ein solches Thema eingebunden werden. Die innerhalb dieser Lernsituation eingesetzten Chunks müssen demnach nicht nur nach ihrer grammatischen Konstruktion ausgewählt werden, sondern auch nach ihrer thematischen Passung, die den Lernenden tatsächlich hilft, die aus dem Thema und der Aufgabestellung entstandene Kommunikationssituation zu bewältigen.

Handwerker/Madlener verändern demnach nur geringfügig die Methodik einer vorrangig sprachstrukturellen Förderung bzw. Übung, sondern vielmehr nur die Einheiten, mit denen sie arbeiten. Der Top-Down-Prozess, wie ihn auch Lewis favorisiert, wird durchlaufen, indem zunächst eine Fülle von Chunks angeboten wird, in denen jeweils ein gemeinsames grammatisches Phänomen auftritt. Dieses wird mithilfe eines Konstruktionsrasters analysiert, um dann eine Regelmäßigkeit zu erkennen bzw. zu verinnerlichen. So scheint im Chunk-Ansatz Handwerkers/Madleners das Üben mit und von Chunks ein Mittel mit dem Zweck Regelkenntnisse zu erwerben. Michael Lewis räumt dagegen der Grammatik vor allem eine Rolle innerhalb der rezeptiven Fähigkeiten ein. Denn um eine Sprache präzise zu verstehen, müssen sprachstrukturelle Fähigkeiten ausgebildet sein (Lewis 1993: 194). Das bedeutet Texte, die in der Schule gelesen werden, sollten durchaus auch sprachstrukturell betrachtet werden, denn die sprachstrukturell gelagerten Schwierigkeiten, die mehrsprachige Schüler mit der Textrezeption haben, zeigen vor allem Folgen im Fachunterricht.

Inhaltlich dem Aufgabenorientierten Lernen und dem Sprachaufmerksamkeitsansatz verwandt und nach den kommunikativen Ansätzen ausgerichtet, stellt Michael Lewis zum einen die lebendige Sprache in den Mittelpunkt seines An-

satzes, zum anderen arbeitet er mit Methoden, die auch für muttersprachliche Kinder die Möglichkeit zu sprachlichem Kompetenzaufbau bieten. Begründet liegt dies darin, dass seine Methodik modernen Ansätzen des Offenen Unterrichts entspricht und viel Raum für Differenzierung bereitstellt.

## **7. Zusammenfassung und Fazit II**

Wesentliche Inhalte der Kapitel zum Spracherwerb, dem sprachlichen Wissen, dem Aufbau des Mentalen Lexikons und dessen Organisation finden ihre didaktische Konsequenz im Lexikal Approach. Die Verbindungen, die sich zu diesen verschiedenen sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Grundlagen herstellen lassen, werden zunächst zusammengefasst:

Sprache als grammatikalisierte Lexis zu betrachten, korreliert mit der Erkenntnis, dass morphologische, phonologische, syntaktische und semantische Informationen gemeinsam mit dem Wort abgespeichert werden (vgl. Kap. 2).

Die Behauptung, Sprache bestehe hauptsächlich aus „multi-word chunks“, bestätigt sich durch Erkenntnisse über die Organisation des Mentalen Lexikons. Wörter sind durch kollokative Verbindungen miteinander vernetzt und gerade diese Verknüpfungen gehören nach Aichison (1997) zu den starken Bindungen (vgl. Kap. 5).

Die Notwendigkeit, Wörter in kollokativen Verbindungen zu lernen, zeigt sich darin, dass kollokative Vernetzungen nicht nur als Memorierungshilfe genutzt oder grammatische Informationen aus den „multi-word chunks“ entnommen werden können, sondern dass durch die Kontextualisierung eines Wortes Disambiguierung und Monosemierung stattfindet (Ulrich 2007: 31) (vgl. Kap. 4.3).

Spracherwerb als eigenaktiver, selbstgesteuerter Prozess und die Entwicklung der Lernautsprache finden ihre Berücksichtigung im „Observe-Hypothesise-Experiment cycle“ (Lewis 1997: 52) (vgl. Kap. 1.1). Lewis betrachtet damit Spracherwerb als einen Prozess über das Wahrnehmen, das Entdecken von Regelmäßigkeiten und der Hypothesenbildung bis hin zu deren Erprobung. Lerner- und Kommunikationsstrategiebildung wird unterstützt (vgl. Kap. 1.4; 1.3.7). Strategien werden im Lexical Approach insofern berücksichtigt, dass den Lernern effektive Lernmethoden vermittelt werden, wie z. B. die „Collocation

box“ oder das „Pattern display“, der Umgang mit Wörterbüchern oder die kontextuelle Erschließung eines Wortes. Mit Übungen wie den „Discours structures“ (Lewis 1993: 126) werden Routinen und Formeln geübt, die ebenfalls den Kommunikationsstrategien zuzuordnen sind (Kostrzewa/Cheon-Kostrzewa 2002).

Die Aspekte der kommunikativen Ansätze finden sich insofern wieder, dass Lewis die Sprache als Kommunikationsmittel in den Mittelpunkt stellt (vgl. Kap. 1.3.8). Expliziten Grammatikunterricht sieht Lewis nur in Verbindung mit schriftlicher Produktion und Rezeption. Das wäre auch im Sinne des funktionalen Grammatikunterrichts nach Köller (1997) zu sehen. Wilhelm Köller zielt verstärkt auf die Betrachtung der semantischen und pragmatischen Seite von Sprache ab. Semantisch bedeutet demnach die inhaltsorientierte Betrachtung von Sprache und pragmatisch die Betrachtung von Sprache in ihrer Funktion.

Lewis' Haltung gegenüber Grammatikunterricht findet sich auch in integrativen Konzepten z. B. dem von Bernhard Weisgerber wieder. Die von Weisgerber formulierten Ziel des Grammatikunterrichts umfassen den Ausbau und die Strukturierung des Wortschatzes (Wortarten, Wortfelder, Wortstände, Wortbildungsweisen) und des Satzbaus, kognitive Einsichten in das Sprachsystem, und damit eine mögliche Korrektur des Sprachgebrauchs, Sprachbewusstheit und damit eine mündige Rezeption- und Produktionsfähigkeit (Weisgerber 1985: 101)

Sie lässt sich auch mit dem textorientierten Ansatz von Winfried Ulrich (1986; 2001) vergleichen. Dessen Leitprinzip ist als Synthese aus angeleitetem vorstrukturiertem und selbstständig entdeckendem Lernen zu begreifen. Sprache wird als Komplex zusammenspielender Sprachhandlungsfelder verstanden, also in ihrer kommunikativ-pragmatischen Ausrichtung und in ihrer natürlichen Vorkommensweise, dem Text. Dieser Ansatz ist anwendbar auf die Analyse, das Verstehen und Produzieren von Sprache und versteht sich als ein Ansatz des Deutschunterrichts, der alle Lernbereiche integriert.

Die Konzeptionen von Grammatikunterricht finden an dieser Stelle Erwähnung, weil zu zeigen ist, dass gängige didaktisch-methodische Konzepte des Regelunterrichts das grundlegende Verständnis von Sprachförderung des Lexical Ap-

proach teilen. So bedarf es keines großen Schrittes, den Lexical Approach in den Regelunterricht zu integrieren. Das bedeutet, dass einige Ansätze, die in der Auffassung von Sprache dem Lexical Approach verwandt sind, im regulären Sprachunterricht bereits existieren. Unter Berücksichtigung der multilingualen Klassenzusammensetzung muss also vor allem eine Bewusstseinsänderung angestrebt werden.

Lewis sieht Grammatik als Suche nach wiederkehrenden sprachlichen Mustern und wählt in diesem Zusammenhang einige grammatische Schwerpunkte für den Lehrplan des Lexical Approach aus. Nach dem Vorbild Handwerkes/Madleners kann den Lernenden eine Chunksdatenbasis angeboten werden, die einen dieser Schwerpunkte repräsentiert, und dann in sprachanalytischen Phasen die „grammatische Botschaft“ entschlüsselt werden. Auch im deutschen Zweitsprachunterricht empfiehlt es sich zunächst auf einzelne grammatische Erscheinungen zu verzichten wie z. B. Passiv- und Partizipkonstruktionen. So polyfaktoriell Konstruktionseinheiten sind (Schmale 2008), so polyfaktoriell sind auch die Auswahlkriterien, die zu unterrichtsrelevanten Chunks führen.

Zur Ermittlung geeigneter Chunks lässt sich die Valenzgrammatik heranziehen. Sie beschreibt systematisch die Fähigkeit von Lexemen, ihre syntaktische Umgebung zu strukturieren. Diese Systematik lässt sich auf die Auswahl der entsprechenden Chunks übertragen.

Als weiteres Kriterium für die Auswahl „unterrichtenswerter“ sprachlicher Phänomene in der deutschen Zweitsprachförderung kann der Schwierigkeitsgrad einzelner sprachstruktureller Phänomene dienen. Dabei geht es um sprachliche Barrieren, deren Überwindung hinsichtlich der Entwicklung eines bildungssprachlichen Niveaus für eine erfolgreiche Schullaufbahn unentbehrlich ist. Hilfestellung zur Auswahl können beispielsweise die von Erika Diehl (2000) ermittelten Erwerbssequenzen leisten oder weitere besondere Herausforderung für den Zweitspracherwerb, wie:

- Erwerb und Gebrauch der Genera
- Genus und Kasuszuordnungen im Deutschen
- Pluralbildung

- Funktionswörter (sind typischerweise Artikel, Präpositionen, Konjunktionen, Pronomina oder Modalverben)
- Adverbien (im besonderen Zahladverbien)
- Verneinung
- Kollokationen
- adverbiale und konjunktionale Satzverknüpfungen
- Textverknüpfungsmittel

Des Weiteren wäre die Phraseologie bzw. Kollokationsforschung zur Auswahl von Chunks dienlich, da häufige wiederkehrende festere Wendungen Sprachsicherheit und Sprachgefühle vermitteln (Aguado 2002). Auch das Entschlüsseln von Textsortenspezifika, die als Chunks präsentiert werden, können Lernende unterstützen, sowohl rezeptiv als auch produktiv besser mit Texten umzugehen (Ballis 2008), was in erster Linie pragmatisch orientiert wäre. Neben der grammatisch oder pragmatisch orientierten Chunkauswahl bietet sich auch eine semantisch, literarisch oder interkulturelle orientierte Auswahl an, jeweils abhängig von der Fokussierung der Unterrichtseinheit. Ziel muss nur immer sein, den Lernenden handlungsfähig im Sinne seiner anstehenden Aufgabenbewältigung zu machen.

In der Liste der methodischen Prinzipien des Lexical Approach wird mehrfach das Ziel des „awareness-raising“ aufgeführt. Auch wenn Richard Schmidt in seiner Noticinghypothese mehr die grammatische Bewusstheit fokussiert und Lewis das Bewusstsein für den kollokativen Charakter von Sprache fördern möchte, so sind hier Gemeinsamkeiten vorhanden. Zum einen lässt sich Schmidts Verständnis von Wahrnehmung („noticing“ Schmidt 1994: 15ff.) in der Rezeption und Produktion mit der Stufe der Wahrnehmung im „Observe-Hypothesise-Experiment cycle“ (Lewis 1997: 52) vergleichen. Zum anderen stimmen beide darüber ein, dass es kein Lernen ohne Bewusstsein geben kann (Kap. 1.3.9).

Der Bedeutungsaushandlung (Long 1982) widmet Lewis im Zusammenhang mit dem Lehrerfeedback zwei gewichtige Aussagen: „The teachers primary responsibility ist response-ability. The art of successful teaching is to intervene, wit-



hout interfering“ (Lewis 1993: 188). Vor allem legt er großen Wert auf die Reformulierung, als die natürlichste Art auf Schülerfehler zu reagieren (vgl. Kap. 1.3.10).

Auch wenn Lewis dem Input bzw. der Rezeption eine gesteigerte Aufmerksamkeit schenkt („Listening, listening and more listening.“ (Lewis 1993: 193)), findet auch die Outputorientierung Berücksichtigung. Diese kann hier aber durch die Methoden des Aufgabenorientierten Lernens optimiert werden (vgl. Kap. 1.3.11).

Im Folgenden soll auf einzelne didaktische Verbindungen noch näher eingegangen werden:

Lewis plädiert dafür, das Verfassen von längeren Texten zunächst auszuklamern und mündliche Kommunikation in den Vordergrund des Unterrichts zu stellen, da sie die natürliche Form menschlichen Sprachhandelns sei (Lewis 1993: 195). Trotzdem sind diese Methoden auch für die Textproduktion denkbar. Denn Zweitsprachlernende benötigen im Schreibprozess besonders viel Unterstützung. Decker/Omen-Welke unterteilen die Textproduktion in drei Verfahren (Decker/Omen-Welke 2008: 331): dem planenden und schreibvorbereitenden Verfahren, dem formulierenden Verfahren und dem Überarbeiten des Textes. Gerade in der schreibvorbereitenden Phase besteht die Möglichkeit, eine Liste mit Satzanfängen, Modalitätsmarker, adversativen Ausdrücken, Folgesignalen etc. anzufertigen oder Sprachmittel wie Wortfelder, Kollokationen und Wortfamilien zu sammeln, die dann in der textproduzierenden Phase genutzt werden können (ebd.: 332). Ein Verfahren, das sich mit der Wortschatzmethodik in Lewis' Ansatz gewissermaßen deckt.

Anja Ballis (Ballis 2008: 16) konkretisiert die Anforderungen an schulisches Schreiben als das Verfassen von Texten zu vorgegebenen Themen im Rahmen bestimmter Textsorten. Dabei sind vorgeformte sprachliche Strukturen offenbar ebenso allgegenwärtig wie in der mündlichen Situation und ihr Gebrauch stellt die Regel dar (ebd.). Ohlhus weist in einer neueren Studie nach, dass der Erwerb von Phraseologismen und der Erwerb von Erzählfähigkeiten korrespondieren: „Die Verfügbarkeit formelhafter Wendungen dient in diesem Zu-

sammenhang als Ressource und Steigbügel für globalstrukturelle Entwicklungen“ (Ohlhus 2005: 78). Umgekehrt kann auch die Erzählentwicklung als Motor bei der Ausdifferenzierung phraseologischer Kompetenz angesehen werden (vgl. ebd.). Anja Ballis führte dazu eine Untersuchung durch, in der Schülerinnen zu einem Bild ein Märchen verfassten. Die didaktische Schlussfolgerung daraus lautet, dass der Blick auf die Textsorten, ihre Muster und auf ihre jeweiligen Formulierungsspezifika hilft, den Schreibprozess überschaubar zu gestalten und systematisch aufzubauen. „Das Thematisieren von Routineformeln, Textbausteinen und Textsortenwissen könnte dazu beitragen, das Schreiben in der Zweitsprache zu fördern“ (Ballis 2008: 22).

Obwohl Lewis seinen Fokus zunächst verstärkt auf die gesprochene Sprache richtet, stützen diese didaktischen Ergebnisse zur schriftlichen Textproduktion seinen Ansatz und ergänzen ihn. Dies ist sogar notwendig, wenn man Cummins Unterscheidung nach BICS und CALP (Cummins 1979) (vgl. Kap. 1.3.5) ernst nehmen möchte. Er ordnet die mündliche Sprachfähigkeit den BICS und die schriftsprachlichen Fähigkeiten dem akademisch kognitiven Niveau der CALP zu. In Anbetracht dieser Unterscheidung könnte dem Lexical Approach unterstellt werden, dass er nur die BICS-Fähigkeiten ausbildet, da die schriftsprachliche Produktion der Lerner zunächst im Hintergrund steht. Daher stellen die Ergebnisse von Ballis, Ohlhus und Decker/Omen-Welke eine Erweiterung Lewis' Ansatzes hin zur Schriftlichkeit und damit zur Ausbildung der CALP dar.

Auf die Ähnlichkeit zum Aufgabenorientierten Lernen wurde im vorhergehenden Kapitel schon hingewiesen. Gemeinsam ist ihnen die konstruktivistische Sichtweise auf Lernen, die Auffassung von zirkulären Lernprozessen, die am Verstehen orientierte ganzheitliche Sprachanwendung, das Erwecken von Sprachbedürfnis und die Sprachbetrachtung in konkreten Anwendungssituationen, also der situativ-funktionale Charakter der Sprachförderung. Das Aufgabenorientierte Lernen bietet darüber hinaus einen größeren Anwendungsrahmen, der gleich einem Phasenmodell Unterricht strukturiert und Lernprozessen, ähnlich wie beim Scaffolding (Gibbons 2002), ein Gerüst gibt. Der Lexical Approach verkörpert dagegen eher eine Theorie des Zweitspracherwerbs und

zeigt angesichts dessen einzelne methodische Lösungen, die innerhalb des Aufgabenorientierten Lernens realisiert werden können.

Wird die um textdidaktische Interessen erweiterte Methodik des Lexical Approach im Rahmen des Aufgabenorientierten Lernens eingesetzt, dann findet sich ein Unterrichtsmodell, das im Regelunterricht aller Fächer umsetzbar ist, denn die thematische Ausrichtung der Aufgaben ist variabel. Dabei findet die Methodik des Lexical Approach Anwendung in der vorbereitenden Phase oder innerhalb des Aufgabenzirkels, kann aber auch selbst im Zentrum des Zirkels stehen und die Aufgabenformate liefern (vgl. Kap 1.4). Ein entscheidender Faktor für das Gelingen dieser Konzeption ist die Haltung und Sprachsensibilität der Lehrkraft. Genau an diesem Punkt setzt Michael Lewis an: Er vermittelt in seiner Theorie, dass die Bedeutung im Mittelpunkt des Interesses von Spracherwerb steht. Die Bedeutung ist mit den Inhalten des Faches gleichzusetzen. Die Sprache ist das Vehikel dieser Bedeutung bzw. der fachlichen Inhalte und somit rückt sie über ihren Bedeutungsgehalt ins Zentrum von Unterricht und das ist es, was Unterricht in multilingualen Klassenzimmern leisten muss.

Damit diese Konzeption von Unterricht aber auch tatsächlich tragbar sein kann, muss nachgewiesen werden, dass Spracherwerb über den Einsatz von Chunks tatsächlich erreicht wird. Dies wird in nachfolgender Untersuchung in der gesprochenen wie schriftlichen Sprachproduktion am Modell des Literarischen Sprachunterrichts überprüft. Dieses Modell basiert auf den Prinzipien des Lexical Approach und den Thesen zum Aufgabenorientierten Lernen in Verbindung mit literaturdidaktischen Konzepten und wird im folgenden Untersuchungsdesign vorgestellt.

## **V Untersuchungsdesign**

Der Zielbereich der vorliegenden Forschung liegt in der Überprüfung der Wirksamkeit einer unterrichtstechnischen Maßnahme und erfordert damit eine Untersuchungsmethode, die basierend auf den theoretischen Grundlagen eine Unterrichtsmethodik entwickelt, die zur Erprobung in die Praxis gelangt und dort vergleichend evaluiert wird. Die vorliegende Studie ist als Interventionsstudie einzuordnen mit einem feldexperimentellen Charakter, die einerseits die aufgestellte Hypothese testet, andererseits auch differenziert.

Bevor im weiteren Verlauf auf diese Untersuchungsmethodik eingegangen werden kann, sollen die Bereiche Theorie, Technik und Praxis (Riedel 1984: 369) und das Spannungsverhältnis, innerhalb dessen die Untersuchung stattfindet, näher beleuchtet werden. Danach wird die Problematik der Sprachstandsermittlung diskutiert und vor diesem Hintergrund das Untersuchungsverfahren der vorliegenden Arbeit beschrieben.

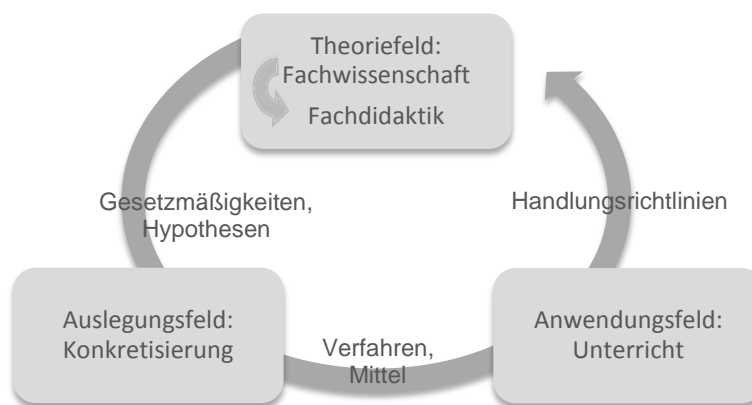
## 1. Fachwissenschaft – Methodik – Unterricht

*„Theorie verhält sich zu Praxis grundsätzlich wie Denken zu Handeln. Selbstverständlich muss Denken sich vor und nach dem Handeln in Distanz begeben, um dem Handeln nützlich zu sein. (...) Es geht nicht entweder um Praxis allein oder um Theorie allein, sondern um deren wechselkritische Einheit, die wir Forschung nennen“ (Rütter 1980: 269)*

Theorie und Praxis werden meist als wechselseitige Beziehung betrachtet, doch lassen sich die Zusammenhänge unterrichtlicher Wirkungsfelder nach Riedel nicht bipolar in Theorie und Praxis unterteilen, weil nach Riedel ein dritter Pol gesonderte Berücksichtigung finden muss: die Unterrichtstechnologie. Riedel beklagt, dass einerseits der Stellenwert der Technologie für die Didaktik über viele Jahrzehnte hinweg in Deutschland missachtet wurde und die Unterrichtsforschung andererseits viel zu wenig theoriegeleitet oder zu anwendungsfern ausgeführt wurde (Riedel 1984: 369).

Diesem bipolaren Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis stellt Harald Riedel (1984: 369) ein „tripolares Modell“ gegenüber: Das Paar „Denken - Handeln“ wird zur Dreiheit „Denken – Können – Handeln“ erweitert (ebd.). Die Theorie umfasst objektives und regelhaftes Wissen und Denkmodelle, die der Beschreibung und Erklärung der Welt dienen. Die Technologie, als neuer Gesichtspunkt, beinhaltet Verfahren, die angewendet werden können, „um die Welt zu verändern“ (Riedel 1984: 370). Diese Verfahren sind auf den Theorien aufgebaut. Die Praxis profitiert wiederum von Theorie und Technologie, indem sie aus der Theorie Inhalte, Ziele und Wertvorstellungen und aus der Technologie die entsprechenden Verfahren bezieht. Riedel stellt die einzelnen Elemente seines „tripolaren Modells“ in einer wechselseitigen Beziehung dar, die sich gegenseitig beeinflussen, wobei die Theorie eine Doppelfunktion innehat. Einerseits liefert sie Gesetzmäßigkeiten, „auf deren Grundlage die Technologie Verfahren und Mittel entwickelt“ (Riedel 1984: 371), andererseits liefert sie der Praxis Handlungsrichtlinien (ebd.). Dieses Modell wird im Folgenden modifiziert und zu einer „Triade von Theorie, Auslegung und Anwendung“ entwickelt. Das Theoriefeld sollte in Fachwissenschaft und Fachdidaktik differenziert werden, da es Gesetzmäßigkeiten und Hypothesen für die Konkretisierung liefert. In ihr werden Verfahren, Mittel und Formen gefunden, die dann im Anwendungs-

feld erprobt und eingesetzt werden. Die Anwendung liefert wiederum Erkenntnisse und Handlungsrichtlinien an das theoretische Feld, wo fachwissenschaftlich ausgewertet wird und didaktische Konsequenzen abgeleitet werden, die dann wiederum konkretisiert werden. Zwar stehen die Bereiche „Theorie und Technologie zur Praxis in einem dienenden Verhältnis“ (ebd.), trotzdem beeinflusst die Theorie die Praxis nie direkt, sondern muss den Weg über die Konkretisierung gehen. Die Praxis aber liefert, als Erfahrungs- und Erprobungsfeld, der Theorie Aussagen über die Effektivität und Effizienz der gelieferten Verfahren und Richtlinien, was nicht ohne Wirkung in den jeweiligen Bereichen bleiben darf.



**Abb. 27: Triade der Theorie, Auslegung und Anwendung**

Nach Riedel muss Forschung in und für die Technologie nach Festlegung gewisser Ziele überprüfen, wie wirksam sich die eingesetzten Verfahren und Mittel zeigen (Riedel 1984: 377). Diese technologischen Maßnahmen erfordern die Überprüfung in Labor- oder Feldexperimenten (ebd.).

Die vorliegende Arbeit verfolgt demgemäß ein Forschungsanliegen innerhalb des Auslegungsfeldes. Es wurde versucht, aus den von der Theorie gelieferten Gesetzmäßigkeiten zu den von der Theorie gegebenen Zielen der Zweitsprachförderung geeignete Unterrichtsmethoden und -mittel zu entwickeln (Riedel 1984: 379). Diese Methoden und Mittel werden dann mit anderen Verfahren verglichen und hinsichtlich ihrer Eignung überprüft. Damit liefert das Anwendungsfeld die Erfahrung hinsichtlich der Verwendbarkeit und Eignung der ent-

wickelten Unterrichtsverfahren und -mittel, die wiederum auf theoretischer Ebene reflektiert werden müssen.

Die vorliegende Unterrichtskonzeption basiert auf den theoretischen Grundlagen aus den Erkenntnissen der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung, der Forschungen zum Mentalen Lexikon und zur Wortschatzarbeit, zur Sprachverarbeitung und Phraseologie sowie zu den Methoden des lexikalischen Ansatzes und des Aufgabenorientierten Lernens. Aus diesen Einsichten entwickelten sich die im weiteren Verlauf formulierten Hypothesen und die dargestellten Unterrichtsverfahren zum Literarischen Sprachunterricht. Mithilfe eines Pre-/Posttest-Verfahrens wurden die entwickelten Methoden im Vergleich zu sprachstrukturellem Unterricht in ihrer Effektivität in der Praxis überprüft. Die Effektivität wurde über den erweiterten Diagnosebogen nach Heidi Rösch (Rösch 2011: 55) ermittelt. Durch Unterrichtsbeobachtung und Gespräche mit der durchführenden Lehrkraft wurde aber auch die Praktikabilität der Verfahren evaluiert.

## 2. Bedingungen und Beschränkungen

Die Forschung im Anwendungsfeld Unterricht unterliegt naturgemäß den Bedingungen und Beschränkungen der Unterrichtssituation (Riedel 1984: 383):

- Einstellungen und Fähigkeiten der Lernenden und Lehrenden,
- Wert- und Normvorstellungen der Lernenden und Lehrenden,
- materiale, emotionale und soziale Zusammenhänge der Unterrichtssituation,
- Schulorganisation.

Hier wäre auf die besonderen Bedingungen und Begrenzungen der Unterrichtssituation bezüglich der Zweitsprachdidaktik hinzuweisen, die von den Lehrkräften eine gute Ausbildung der eigenen Sprachsensibilität fordert.

Da es sich bei mehrsprachigen Kindern zum einen um keine homogene Gruppe handelt (Jeuk 2009: 64), deren Zweitspracherwerb, wie oben beschrieben, vielerlei Einflussfaktoren unterworfen ist, „muss ein am Kind orientierter Kriterienbezug zur Einschätzung sprachlicher Kompetenzen herangezogen werden (Reich 2003: 915).

Die Sprachstandsermittlung erfolgt durch Testverfahren, die zu einem bestimmten Zeitpunkt Aussagen über die sprachlichen Fähigkeiten von Lernenden treffen. „Dabei ist im Auge zu behalten, dass diese Voraussetzung [sprachliche Fähigkeit] keine statische Größe ist, sondern sich vor- und außerschulisch zusammen mit den sozialen und kognitiven Fähigkeiten entwickelt und sich im Schulalter mit den Fähigkeiten verbindet, die durch Unterricht und Lernen angeeignet werden“ (Reich 2008: 420). Dass die Bedingungen der Aneignung und somit die erworbenen Fähigkeiten sehr unterschiedlich ausfallen können, ist einerseits eine erschwerende Tatsache, andererseits macht sie die fachspezifische Diagnose zu einer notwendigen Maßnahme, ohne die Sprachunterricht bzw. -förderung beliebig bleibt. Das bedeutet, dass im Vorfeld überlegt sei, „was von den Kindern erwartet werden soll, welche Kompetenzen sie in der Schule benötigen“ (ebd.). So müssen die Anwendungsbedingungen, unter denen ein Unterrichtsverfahren überprüft wird, zwar beschrieben und in der Auswertung bedacht werden, relevant sind aber die Lernfortschritte des einzelnen Kindes in seiner persönlichen Situation und mit seinen individuellen Voraussetzungen.



In der vorliegenden Untersuchung sind die seitens der Lehrkraft eingebrachten Einflüsse ebenfalls von Bedeutung, können aber nicht ausgeschlossen, sondern nur in ihren Auswirkungen auf das Untersuchungsergebnis begrenzt werden. Eine Reduzierung dieser Faktoren ist dadurch gegeben, dass dieselbe Lehrperson in beiden Vergleichsgruppen die Durchführung der Förderkurse übernimmt.

Trotz zahlreicher Verfahren zur Überprüfung des Sprachstandes spricht Ursula Bredel von „Sprachstandsmessung als eine verlassene Landschaft“ (Bredel 2007: 77) und begründet dies durch die Tatsache, dass sich Sprachwissenschaft und Spracherwerbstheorie weitgehend isoliert von konkreten Anwendungsbedingungen fortentwickelt haben, sprachwissenschaftliche und spracherwerbstheoretische Erkenntnisse nur vereinzelt in die Entwicklung von Messinstrumenten einbezogen wurden, aus den Testungen kaum Förderhandlungen ableitbar sind, das Förderangebot dadurch aus der Praxis heraus und nicht auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse entwickelt wurde und dies von Lehrkräften, die im Bereich der Sprachdiagnose keine Ausbildung erfahren konnten (ebd.). Auch Schöler/Grabowski beklagen die „mangelnde Kooperation zwischen den Testkonstrukteuren (zumeist aus der Psychologie) und den Experten für Sprache“ (Schöler/Grabowski 2007: 546), was zur Folge hat, dass nur wenige Testverfahren eine sprachwissenschaftliche Fundierung vorweisen können. Das bedeutet, dass die Sprachwissenschaft, obwohl sie die erforderlichen Forschungsgrundlagen und Kenntnisse besitzt, die sie dazu legitimiert, die Domäne der Sprachdiagnose und -förderung zu beherrschen, von dieser absieht (Bachor 2011: 48). Diese Umstände machen es erforderlich, dass ein Instrument zur Sprachstandsermittlung eingesetzt wird, das auf einer sprachwissenschaftlichen Fundierung basiert. Hierzu muss zunächst ein Anforderungsrahmen abgesteckt werden, der sowohl aus sprachdidaktischer Perspektive (Bredel 2007: 78) als auch unter Einbezug der psychologischen Diagnostik fundiert erscheint.

### 3. Problematik der Sprachstandsermittlung

In der pädagogischen Diagnostik werden zur Sprachstandsermittlung zahlreiche Verfahren angeboten, die folgendermaßen zu unterscheiden sind (Lukesch 1998: 36ff.):

Qualitative Verfahren:

- Gesprächsmethoden (bspw. Interviews)
- Beobachtungsverfahren in der Interaktionsdiagnostik (z. B. Unterrichtsbeobachtung)

Quantitative Verfahren:

- Testmethoden in standardisierten und informellen Tests
- Beurteilungsverfahren bei Schulleistungsbewertungen
- Dokumentanalyse (bspw. die Auswertung von Schülerbogen oder Texten)

Grundsätzlich sind standardisierte Tests bzw. formelle Tests von informellen zu unterscheiden. Standardisierte Tests gelten als abgesicherte, quantitative Verfahren, die einen relativen Grad der gemessenen Ausprägung angeben (Lukesch 1998: 220). Sie liegen immer als normorientierte Messverfahren vor, weshalb ihnen eine höhere Objektivität, Validität und Reliabilität zugesprochen wird, als den informellen Verfahren. Die Entwicklung von „teacher-made“ Tests (ebd.) begann zu der Zeit der Einführung der Gesamtschulen, da die zur schulinternen Leistungskursdifferenzierung notwendig gewordenen Verfahren nicht zur Verfügung standen. Da die standardisierten Tests im Schulalltag den Schulpsychologen, Beratungslehrern und Sonderschulkräften vorbehalten sind, hat sich an dieser Notwendigkeit auch bis heute nichts geändert und auch nicht an der Kultur des „Self-made“ Tests. Allerdings haben Gaude/Teschner (1970) sowie Rosemann (1984) nachgewiesen, dass es sich „beim sorgfältig entwickelten informellen Test ebenfalls um eine ‚objektivierte‘ Leistungsmessung handelt (Gaude/Teschner), die deutlich mehr Gemeinsamkeiten mit den formellen Testverfahren als mit Lehrerurteilen und anderen ‚subjektiven‘ Verfahren (...) aufweist“

(Weinert 2001: 93). Informelle Tests orientieren sich an gruppenorientierten Normen und Lernzielen und direkt auf die konkrete situative Momentaufnahme. Ob dem formellen oder informellen Verfahrenstyp der Vorzug eingeräumt werden soll, hängt nach Weinert von der damit verknüpften Funktion ab. Die überwiegende Normorientierung der formellen Tests steht hier der vorherrschenden Kriteriumsorientierung und stärkeren Modifikationsfunktion der informellen Verfahren gegenüber. Demnach finden beide Verfahrenstypen ihre gleichberechtigte Legitimation für die Sprachstandsermittlung.

Um Kriterien für die Sprachstandsermittlung festlegen zu können, bedarf es zunächst einer Definition des Messgegenstandes.

„Sprachstand“ ist eine Momentaufnahme der sprachlichen Symbole und der Routinen bei der handelnden Nutzung dieser Symbole, über die ein Individuum verfügt. Die Symbole können einem, zwei oder mehr Symbolsystemen („Sprachen“) angehören und in größerem oder geringerem Umfang, in stärkerer oder schwächerer Komplexität angeeignet sein. Die Routinen sprachlichen Handelns umfassen Handlungen und Handlungsfolgen unterschiedlicher sozialer Reichweite und unterschiedlichen kognitiven Anspruchs (Reich 2008: 421).

In der Definition Reichs zeigt sich zum einen deutlich, dass Sprache als ein instabiles, einem dynamischen Prozess unterworfenen System anzusehen ist (Ellis 1985: 118). Zum anderen unterscheidet Reich zwischen Entwicklung von Routinen sprachlichen Handelns und dem Aneignungsstand von Sprachsystemen, die gemeinsam ein komplexes Ganzes ergeben, das als solches nicht erfassbar sei. Somit sei für die Sprachstandserhebung lediglich eine Auswahl an aussagekräftigen Indikatoren zu treffen (Reich 2008: 422).

Nach Konrad Ehlich (2007: 25) ist der Sprachstand eines Sprechers als eine eigenaktiv aufgebaute Varietät zu einem bestimmten Erhebungszeitpunkt zu sehen. „Diese Varietät besteht einerseits aus zum Erhebungszeitpunkt sicheren, festen (korrekten und nicht korrekten) Strukturen, andererseits aus spezifischen (korrekten/nicht korrekten) Strategien zur Gewinnung neuen Wissens. Strukturen und Strategien (interaktive, kognitive und native) beziehen sich auf

verschiedene sprachliche Teilqualifikationen. Diese sind nicht unabhängig voneinander; sie werden aneinander entwickelt und können zu den unterschiedlichen Zeitpunkten Gegenstand von Umbauprozessen werden (U-Kurven-Effekt)“ (Ehlich ebd.).

Die Tatsache, dass die genetisch, kognitiv und interaktiv gesteuerte eigenaktive Aneignung einer Sprache diskontinuierlich verläuft (Bredel 2007: 87), beeinflusst die Anforderung an ein diagnostisches Verfahren und stellt eine wesentliche Bedingung für die Qualität der Sprachstandsmessung dar. Entscheidend für eine adäquate Auswertung ist, dass die Analyse der erhobenen Daten aus dieser Perspektive vorgenommen wird und Normabweichungen eben nicht nur quantitativ erfasst werden, sondern auch qualitativ unter Berücksichtigung dieses Aspektes interpretiert werden.

Nach Edmondson/House ist Sprache ein durchgängig idiomatisch geprägtes System von mehr oder weniger variablen Konstruktionen (Siepmann 2007: 59). Die Grammatik im Erstspracherwerb ergebe sich aus „internen Repräsentationen holistisch wahrgenommener Redewendungen“ (Edmondson/House 1995: 57). Diese bilden vor allem bei Zweitsprachlern in der Sprachverwendung sogenannte „Islands of reliability“. Zunächst werden diese holistisch wahrgenommenen Einheiten lediglich reproduziert. Durch sukzessives Aufbrechen dieser komplexen Strukturen (Edmondson/House ebd.) erbringt der Lerner im Verlauf des Spracherwerbs Generalisierungsleistungen. So erweist sich Spracherwerb als ein Prozess der exemplarbasierten Generalisierung (Siepmann 2007: 64; Ellis 2003: 33), der sich von der Reproduktion der erworbenen Einheiten über die situative Anpassung bis hin zum Transfer der erkannten grammatischen Strukturen entwickeln dürfte. Die Unterscheidung zwischen Reproduktion und exemplarbasierten Generalisierungen müsste somit in der Sprachstandsermittlung Berücksichtigung finden.

Die folgenden Kriterien einer erfolgreichen Sprachstandsmessung sind in Anlehnung an die oben dargestellten Erfahrungen zusammengefasst, ergänzt und nach den Aspekten der Organisation, Validität und der Spracherwerbsbedingungen gegliedert.

### 3.1 Kriterien für eine erfolgreiche Sprachstandsmessung

#### 3.1.1 Kriterien der Organisation:

Ökonomie, Zeitaufwand und Lerngruppensituation sollten aus Sicht der Probanden und der Lehrkräfte berücksichtigt werden. Falls mit Punktevergabe bewertet wird, sollte die Verteilung Transparenz gewährleisten, während die Rahmenbedingungen für alle Probanden gleich zu gestalten sind.

Objektivität kann nur gewährleistet werden, wenn „die Messergebnisse unabhängig von der Person sind, die die Untersuchung vorgenommen hat“ (Kany/Schöler 2007: 93). Diese Einschränkung ist im Untersuchungsfeld Unterrichtspraxis nicht gänzlich auszuräumen (s. o.).

Wird die Zweisprachigkeit eines Kindes nicht berücksichtigt, besteht die Gefahr, dass „sprachliche Auffälligkeiten auf Sprachaneignungsstörungen zurückgeführt werden“ (Ehlich 2007: 49) und somit zu fälschlichen Fehlerinterpretationen führen. Diese Auffälligkeiten könnten im Bereich der Aussprache, der Kommunikationsfähigkeit, der Schreib- und Lesefähigkeit und des Verständnisses auftreten (ebd.). Daher muss die Mehrsprachigkeit eines Kindes beachtet werden, ob Spracherwerb in seiner Komplexität nach rein quantitativen Aspekten untersucht werden kann. Sowohl normierte quantitative Messdaten als auch differenzierende qualitative Auswertungen sind somit für einen aussagekräftigen Befund eine Notwendigkeit (Glück 2007: 17).

Neben verschiedenen Verfahrenstypen wie Tests (TestDaF, C-Test), Profilanalysen (Grießhaber, Lise-DaZ, HAVAS, Diagnosebogen von Rösch), Beobachtungsverfahren (SISMIK, HAVAS (teilw.)) und Schätzverfahren (Ehlich 2007: 43), ist als eine weitere Möglichkeit für die Erfassung sprachlicher Leistung das Portfolio (Europäisches Sprachenportfolio) bzw. Lerndossier zu nennen. Dieser Typus fällt nicht explizit unter das Verständnis von Sprachstandsmessung, aber sollte hier als Option für die Überprüfung von Sprachentwicklung Erwähnung finden (KM BWL 2009: „Portfolioarbeit in der Grundschule“: 48ff.). Während quantitative Verfahren sich an Messbarkeit und Zählbarkeit orientieren und dadurch relativ leicht und eindeutig ausgewertet werden können, sind qualitative Methoden „stärker an Sinn- und Bedeutungszusammenhängen orientiert“ (Hinz 2009: 214). Sie bedürfen der Interpretation. Die genannten Typen stellen meist integrierende Verfahren dar. Somit zeigt sich, dass diese beiden Forschungsstrate-

gien keine Gegensätze darstellen (Hinz 2009: 216), sondern sich ergänzen und der Sprachstand aus mehreren Perspektiven betrachtet werden muss.

Ein letzter, aber nicht weniger wesentlicher Punkt aus der organisatorischen Perspektive ist die Frage, ob im Anschluss an eine Diagnose entsprechende Fördermaßnahmen ableitbar sind.

### **3.1.2 Kriterien der Validität und Reliabilität:**

Unter Validität versteht man „den Grad, mit dem ein Messgerät das misst, was es messen soll“ (Kany/Schöler 2007: 94). Die Zuverlässigkeit muss in den Aussagen über verschiedene Bereiche gewährleistet sein:

- Inhaltsvalidität: Die Testitems müssen die wichtigsten Sprachfähigkeiten repräsentieren und auf sprachwissenschaftlichen Kenntnissen basieren.
- Kriteriumsvalidität: Die Testitems müssen angemessene Voraussagen auf den weiteren Verlauf der Sprachentwicklung ermöglichen.
- Konstruktvalidität: Die Testitems müssen das Sprachentwicklungsmodell (Konstrukt), an dem sich die Testentwicklung orientiert hat, abbilden. Das umfasst zum einen die Aufgabenkonstruktion und -analyse; zum anderen die Skalierung oder Normierung (Normwerttabellen), mit deren Hilfe es möglich wird, individuelle Testresultate zu vergleichen bzw. einzuordnen.

Die Reliabilität eines Tests bezeichnet den Grad der formalen Genauigkeit, mit dem er ein bestimmtes Persönlichkeits- oder Verhaltensmerkmal misst (Lienert 1967). Reliabilität kann aber auch als das Maß der Reproduzierbarkeit der Daten betrachtet werden. Nach Lukesch zeigt sich Reliabilität darin, ob die Zuverlässigkeit bezüglich der zeitlichen Stabilität eines Merkmals gewährleistet ist, Paralleltests oder Testeinheiten gleichwertig und die Testitems homogen sind (Lukesch 1998: 46). Die klassische Testtheorie geht allerdings davon aus, dass praktisch jede Messung mit einem gewissen Messfehler behaftet ist und verfälschte Anteile enthält (Lukesch 1998: 47).

### **3.1.3 Kriterien der Spracherwerbbedingungen**

Die Konzeption eines Diagnoseinstruments sollte auf spezifischem linguistischem Hintergrundwissen fundieren, da dies die Basis für das Kriterium der Reliabilität darstellt: Die zu ermittelnden Ergebnisse müssen vom Zeitpunkt der Messung unabhängig sein (Haubrich 2006). Der Test soll klar definierte Merk-

male überprüfen und eine Unterscheidung treffen, welche Kompetenzen überprüft werden, etwa die der Rezeption, Expression oder Interaktion und auf welcher Ebene, z. B. der Wort-, Satz- oder Textebene die Überprüfung (Rösch 2011: 54) erfolgt.

Des Weiteren sollte Diagnose als ein kontinuierliches Verfahren durchgeführt werden. Denn die „genetisch, kognitiv und interaktiv gesteuerte eigenaktive Aneignung der Sprache verläuft diskontinuierlich“ (Bredel 2007: 87) und kein existierendes Sprachstandserhebungsinstrument sei hinreichend auf diese Dynamik eingestellt (ebd.). Ergebnisse seien immer Feststellungen, die jedoch nur Zwischenergebnisse sein können und auch als solches betrachtet werden müssen. Auch dies verweist auf die Notwendigkeit, dass sich aus einem Diagnoseinstrument entsprechende Fördermaßnahmen ableiten lassen. Darüber hinaus führt dieser Aspekt auch zur Notwendigkeit, Fehler mit Sensibilität zu behandeln. Es ist eine Unterscheidung zwischen resultativen Ressourcen als zielsprachenadäquates, fixiertes Wissen, strategischen Ressourcen als zielsprachenadäquates strategisches Wissen und tatsächlichen Defiziten zu treffen (Bredel 2007: 88).

Reich verweist darauf, dass im Sinne der Interlanguagehypothese die beteiligten Sprachen ebenfalls bei einer Diagnose berücksichtigt werden sollten, auch in ihrem gegenseitigen Verhältnis (stärkere/schwächere Sprache) und ihrem situativen Einsatz (Sprachdomänen, Wechsel zwischen den Sprachen)“ (Reich 2008: 422). Nur so ließen sich die gesamten sprachlichen Fähigkeiten eines zwei- oder mehrsprachigen Probanden erfassen.

Dies führt auch zu der Frage, ob der Sprachstand in der Verkehrssprache oder in der Unterrichtssprache getestet wird. Cummins unterscheidet zwischen einem BICS- und einem CALP-Niveau. In vielen etablierten Sprachstandstests werden jedoch nur die BICS-Fähigkeiten getestet, d. h. basale kommunikative Fertigkeiten aber nicht die dahinter liegenden kognitiven, schriftsprachlichen Sprachfertigkeiten (Cummins 1979: 222ff.). Dies ist insofern problematisch, da Kommunikation und Sprache unterschiedliche Bereiche sind, die zwar ineinander übergehen, jedoch differenziert betrachtet werden müssen. Des Weiteren

sind der Unterschied zwischen Spontansprache und Testsprache sowie auch der Varietätenstatus zu berücksichtigen (Bredel 2007: 98, 107).

Gleiches gilt auch für die Unterscheidung zwischen Schriftsprache und gesprochener Sprache, die ebenfalls als zwei unterschiedliche Varietäten betrachtet werden können. Durch den Eintritt in die Schriftsprachlichkeit werden der Spracherwerb und das Sprachbewusstsein erheblich beeinflusst, gar umstrukturiert (Bredel 2007: 95). Dies betrifft sowohl die Sprachrezeption sowie die Sprachplanung als auch das sprachliche Normbewusstsein (ebd.: 94ff.). Dieser Aspekt müsste aufgegriffen werden, indem der Unterschied zwischen präliteralem und literalem sprachlichen Wissen, aber auch zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch in einem Spracherhebungsinstrument berücksichtigt werden (ebd.: 95).

Bei der Aneignung von Sprache sind „die sprachlichen Qualifikationen aufeinander bezogen. Kompetenzzuwächse in bestimmten sprachlichen Teilbereichen bringen Kompetenzzuwächse in anderen sprachlichen Teilbereichen mit sich“ (Bredel 2007: 90). Das bedeutet, „die Interaktion zwischen den sprachlichen Teilkomponenten ist förderdiagnostisch von außerordentlichem Interesse“ (ebd.).

Auch auf den Wortschatz bezogen ist eine Trennung zwischen Wortschatz und anderen sprachlichen Wissensbereichen nicht denkbar, ebenso wie die Unmöglichkeit, Wortschatz von Weltwissen zu trennen. Somit seien nach Ehlich „Wörter in Aktion“ der Bestimmungsmaßstab. Man dürfe nicht der „Testabilität“ zuliebe die Gesamtheit des Phänomens zerschlagen (vgl. Ehlich: Vortrag Pädagogische Hochschule Karlsruhe vom 16.05.2012). Wie oben schon dargestellt wurde, weisen verschiedene Forschungsergebnisse zum Wortschatzerwerb auf ein redundantes Modell des Mentalen Lexikons hin (Bolinger 1976: 12; Jackendoff 2002: 152ff. et al.). Dies bedeutet, dass Inhalte des Mentalen Lexikons mehrfach bzw. in verschiedenen Kombinationen (größerer Einheiten) und auch als einzelne kleine Bausteine (z. B. Morpheme) abgespeichert sind - eine Annahme, die Ehlichs Aussage stützt und nicht nur bei der Wortschatzdiagnostik von Relevanz sein muss.



Es kann davon ausgegangen werden, dass beim Spracherwerb zum einen die Fähigkeit zum Aufbau von komplexen Mehrwortäußerungen erworben wird (Bottom-up-Verarbeitungsprozess). Daneben erfolgt aber auch die Top-down-Strategie, bei der „komplexe, unanalysierte Sätze und Phrasen den Ausgangspunkt darstellen, deren strukturelle Zusammenhänge im weiteren Verlauf aufgedeckt werden“ (Zangl 1998: 51). Durch die Unterscheidung von Reproduktion holistisch wahrgenommener Einheiten, der Fähigkeit diese in einem neuen Kontext anzupassen und der Fähigkeit zu tatsächlichen Transferleistungen lässt sich zeigen, ob ein Lerner in der Lage ist, Generalisierungsleistungen zu erbringen, die u. U. auch Übergeneralisierungen oder Begriffsüberdehnungen nicht ausschließen. Eine Schwierigkeit stellt hierbei zum einen die Unterscheidung zwischen Übergeneralisierung und tatsächlichem Fehler dar, zum anderen die Beobachtung, dass sich Transferleistungen meist erst mit einiger Zeitverzögerung einstellen und sich somit nicht unmittelbar auf den Erfolg einer bestimmten Fördermaßnahme zurückführen lassen.

Zusammen mit dem Normbewusstsein von Sprache bilden Kinder ein Metawissen über Sprache, aber auch ein Wissen über die eigene sprachliche Kompetenz aus. Dies zeigt sich in konkreten Äußerungen von Lernern und in ihrem Selbstkorrekturverhalten, das wiederum eine bereits entwickelte Fehlersensibilität voraussetzt. Auch dieses Verhalten müsste in der Diagnose berücksichtigt werden (Bredel 2007: 97).

Wie oben im Zusammenhang mit den Einflussfaktoren schon beschrieben, ist das Tempo des Zweitspracherwerbs auch von externen Faktoren abhängig. Insbesondere nimmt die Motivation hier wesentlichen Einfluss. Sie hängt vom kommunikativen Bedürfnis und der Notwendigkeit zur Kommunikation ab (Rösch 2001: 12). Hinsichtlich dieses Bedürfnisses unterscheiden Gardner/Lambert (1972) zwei Motivationstypen, die der integrativen und instrumentellen Motivation. Hier stehen sich das Bestreben, sich in die Zielsprachengemeinschaft zu integrieren und der Antrieb, Spracherwerb eher funktionalen Zwecken zu unterwerfen, gegenüber. McDonough beschreibt integrative Motivation noch differenzierter, zum einen als das starke Bedürfnis, sich der Zielgruppe ganz und gar anzupassen, der assimilativen Motivation, zum anderen als

eine schwächere Ausprägung, welcher der Wunsch nach einem eher distanzier-  
ten Kontakt mit den Muttersprachlern der Zweitsprache zugrunde liegt (McDo-  
nough 1986: 143). So ist auch innerhalb der Diagnostizierung der Sprachent-  
wicklung der motivationale Aspekt einzubeziehen, zum einen um ihn in der  
Sprachförderung zu berücksichtigen, zum anderen um sicherzustellen, dass eine  
demotivierende „Testsituation“ keine aussagekräftigen Ergebnisse bringen  
kann. Der affektive Aspekt ist sicherlich nur schwer überprüfbar, aber verweist  
aber auf einen vergleichbaren Gesichtspunkt: Das Testmaterial, im Besonderen  
die Aufgabenformate, müssen die Kinder ansprechen und darüber das Kommu-  
nikationsbedürfnis wecken.

#### **4. Sprachstandsermittlung durch den Diagnosebogen von Heidi Rösch**

Im Folgenden wird der von Heidi Rösch entwickelte Diagnosebogen nach den oben genannten Kriterien untersucht. Er überprüft die Kompetenzentwicklung im sprachstrukturellen Bereich und muss für die vorliegende Untersuchung um Aspekte bzgl. des Wortschatzes erweitert werden. Er lässt sich als Diagnoseinstrument innerhalb der oben dargestellten Triade direkt im Unterricht verorten. Basierend auf sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen liefert der Diagnosebogen Informationen, die sowohl direkt in die Praxis zurückführen, da daraus Fördermaßnahmen ableitbar wären, aber auch Erkenntnisse an die Theorie, um z. B. weitere Erwerbsverläufe (Pienemann 1984, Diehl 2000 et al.) zu ermitteln oder Korrelationen verschiedener sprachlicher Bereiche zu überprüfen. Im Folgenden wird das gewählte Verfahren nach den oben dargestellten Kriterien überprüft.

##### **4.1 Kriterien der Organisation**

Der von Heidi Rösch entwickelte Diagnosebogen erwies sich bisher bzgl. seiner Ökonomie, dem benötigten Zeitaufwand und der Lerngruppensituation als besonders geeignet. Dieses Überprüfungsverfahren ist in jeder Lerngruppe und jederzeit einsetzbar und nicht an eine bestimmte Testsituation gebunden. Die innerhalb des Sprachförderunterrichts von den Kindern erstellten Texte können als Auswertungsgrundlage benutzt werden, woraus einerseits folgt, dass bei der Auswertung der Texte die einzelnen, im Unterricht unmittelbar angestrebten Ziele fokussierbar sind, andererseits auch der allgemeine Sprachstand der Kinder überprüft werden kann. Der Diagnosebogen untersucht quantitativ direkt am vorliegenden Sprachprodukt, was einen gewissen Grad an Objektivität gewährleistet. Will man darüber hinaus qualitative Aussagen treffen, sind sowohl Kinder als auch Lehrkräfte einzubeziehen, was unter einem der folgenden Gesichtspunkte noch eingehender besprochen wird. Eingeschränkt wird die Objektivität des Verfahrens dadurch, dass der zu analysierende Text nur eine Momentaufnahme darstellt und Leistungen immer gewissen Schwankungen unterworfen sind, wie Motivation, Tagesform, Zeit oder Gefallen an der Aufgabenstellung.

Die Mehrsprachigkeit wird insofern berücksichtigt, dass im Diagnosebogen selbst Normentsprechungen und -abweichungen quantitativ erfasst werden, notiert und qualitativ interpretiert werden können bzw. müssen. Hier kann ein Verfahren zur Fehleranalyse eingesetzt werden, wie oben nach Chlosta (2008) oder Corder (1973) skizziert. Eine weitere Möglichkeit der Interpretation der mit dem Diagnosebogen erhobenen Daten kann durch die Einordnung entweder nach den Erwerbsphasen vorgenommen werden, die Clahsen/Meisel/Pienemann (1983) in ihrer ZISA-Studie ermittelt haben, nach den sich an dieser Studie orientierenden Profilstufen von Grieshaber oder nach den Erwerbssequenzen von Erika Diehl. Damit lässt sich das Niveau ermitteln, auf dem sich der Lernende befindet und das gemäß der Teachabilityhypothese von Pienemann oder der Inputhypothese nach Krashen in einer effektiven Förderung vom Schwierigkeitsgrad nur leicht überschritten werden sollte (Pienemann 1984; Krashen 1985).

Der für diese Untersuchung ausgewählte und erweiterte Diagnosebogen kann als Profilbogen den informellen Tests zugeordnet werden. Er versucht, die „Feinheiten‘ des Spracherwerbs“ (Rösch 2011: 56) abzubilden, aus der für die DaZ-Förderung und den DaF-Unterricht eine Progression ableitbar ist, „die Lernende auf der erreichten Stufe abholt und sie auf dem Weg zur nächsten Stufe begleitet“ (ebd.). So misst der Diagnosebogen auf der Basis sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Erkenntnisse sowohl quantitativ als auch qualitativ, quantitativ in der Form, dass einzelne Wörter und Phrasen ausgezählt werden und diese Ergebnisse qualitativ interpretiert werden müssen (Hinz 2009: 213). Er lehnt sich am linguistischen Untersuchungsverfahren der Profilanalyse an (Clahsen 1986), eine Verfahrensart, die der Erhebung und Analyse von Spontansprachdaten dient und als Alternative zu den herkömmlichen elizitierenden Testverfahren, den standardisierten und normierten Sprachtests, wie z. B. Screenings, zu sehen ist (z. B. Psycholinguistischer Entwicklungstest, PET, Angermeier 1974; Heidelberger Sprachentwicklungstest HSET, Grimm u. Schöler 1978). An diesen Verfahren ist zu kritisieren, dass sie nur reaktives Sprachverhalten prüfen, aber keinen direkten Zugang zur sprachlichen Kompetenz im ak-

tiven Sprachgebrauch schaffen. Mit der Profilanalyse (Clahsen 1986) soll eine deskriptiv vollständige Analyse freier Spontansprache von Kindern möglich sein und die grammatische Kompetenz der Kinder repräsentieren. Die sprachlichen Äußerungen werden aufgezeichnet, transkribiert und danach mithilfe einer Analysetabelle nach verschiedenen morphologischen und syntaktischen Kriterien analysiert.

Diesem Verfahren ähnlich, orientiert sich der Diagnosebogen von Heidi Rösch an Lernzielen und Inhalten, die für den Zweitspracherwerb zwingend sind (Rösch 2011: 55) und liefert die Möglichkeit ein Profil des Lernalters zu erstellen, das als Basis für weitere Fördermaßnahmen dienen kann. Grundlage der Analyse liefern allerdings nicht spontansprachliche Äußerungen der Schülerinnen und Schüler, sondern schriftliche Texte. Diese Äußerungen sind meist an einen Schreibauftrag gebunden. Das hat zur Folge, dass keine Rückschlüsse auf die tatsächliche grammatische Leistung in einer natürlichen Kommunikationssituation zugelassen werden können, da schriftliche und mündliche Varietäten der Sprache nicht direkt vergleichbar sind (Bredel 2007: 95). Da aber in schriftlichen Sprachproduktionen Sprache meist bewusster formuliert wird als in mündlichen und Schriftsprache gemäß Ursula Bredel als „Abbildung von Grammatik“ (Bredel 2011: 22) betrachtet werden kann, zeigen sie deutlich, welche Kompetenzen bzgl. der zugrunde liegenden sprachlichen Implikationen der erfolgten Förderung vorhanden sind.

Darüber hinaus zeigt sich in der Analyse von schriftlichen Textproduktionen Kompetenzentwicklung auf allen Ebenen. „Die Schreibkompetenz entfaltet sich in einem langen Entwicklungsprozess, der bis weit in die Adoleszenz hineinreicht; fachspezifische Fähigkeiten werden sogar lebenslang erworben – Schreibentwicklung ist ein lebenslanger Prozess“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 64). Helmuth Feilke fasst diese „fachspezifischen Fähigkeiten“, die sich aus der Strukturierung von schriftlichen Texten ergeben, zusammen (Feilke 2005: 41):

- Markierung von Satzanfängen, Satzgliederungen und Wortgrenzen,
- Stammschreibung.

- Durch die Großschreibung werden nominale Kerne von Phrasen hervorgehoben.
- Formen komplexer Fügung und Konjunktion im Satz, wie die präpositionale Fügung, Genitivattribute, Infinitiv- und Partizipkonstruktionen, die Satzklammer, das Spektrum der Satzkonjunktionen etc. werden entwickelt.

So lässt sich an diesen Strukturierungsmerkmalen von schriftlichen Texten sprachliche Kompetenzentwicklung im Bezug auf die Strukturmerkmale einer Sprache sehr gut ablesen. Obwohl orthographische Phänomene in der Diagnose nach Rösch nicht berücksichtigt werden, findet doch ein Großteil der von Feilke zusammengefassten Merkmale auf Satz- und Textebene Beachtung und zeigt, dass schriftliche Texte sehr gut den Sprachentwicklungsstand abbilden können und zu dessen Überprüfung überaus geeignet sind. Die überprüften Strukturmerkmale und Wortschatzaspekte orientieren sich an den Bereichen der deutschen Grammatik, die für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, eine besondere Herausforderung darstellen und Heidi Rösch als „Stolpersteine der deutschen Sprache“ zusammenfasst (Rösch 2008: 213).

#### **4.2 Kriterien der Validität und Reliabilität**

Die Items des Diagnosebogens richten sich nach den sprachstrukturellen Phänomenen der deutschen Grammatik auf Wort-, Satz- und Textebene. Sie beziehen sich im Wesentlichen auf die von Heidi Rösch ermittelten „Stolpersteine der deutschen Sprache“ (Rösch 2008: 213), nach Wortschatzaspekten und Sprachkonstruktionen (Tomasello 2009: 317), und berücksichtigen die Anwendung von Kommunikationsstrategien, die im Wesentlichen nach Faerch/Kasper (1980: 84) differenziert sind. Somit repräsentieren die Items sprachwissenschaftliche Inhalte und erfüllen den Anspruch auf Inhaltsvalidität.

Die Auskunft über korrekte Formenbildung und den Einsatz von Wortschatz ermöglicht es, angemessene Aussagen über den momentanen Stand der Sprachentwicklung zu treffen und den weiteren Verlauf derselben vorauszusehen bzw. zu planen, womit die Kriteriumsvalidität erfüllt wäre.

Die Konstruktvalidität des Instrumentes bestätigt sich, da individuelle Testresultate eines einzelnen oder mehrerer Lerner immer wieder vergleichbar sind und die Sprachentwicklung überprüft und dokumentiert werden kann.

#### 4.3 Kriterien der Spracherwerbsbedingungen

Der Diagnosebogen überprüft klar definierte Merkmale der expressiven Kompetenz auf der Wort-, Satz- und Textebene (Rösch 2011: 54). Die Kategorisierung mittels dieser drei Ebenen geschieht aus linguistischer Perspektive und findet sich dergestalt auch in der Beschreibung des im Leseprozess erreichten Textverständnisses (Kirschhock 2004) oder bzgl. der Verständnisbarrieren bei Kuchenreuther/Michalak (2008: 31). Der Problematik, dass Spracherwerb diskontinuierlich verläuft (Bredel 2007: 87), versucht dieses Verfahren dergestalt zu begegnen, dass es zum einen jederzeit auf jeglichen produzierten Text anwendbar wäre, zum anderen versucht zu unterscheiden, welche der verwendeten Sprachkonstruktionen ganzheitlich reproduziert oder an die sprachliche Situation angepasst wurden.

Schwierigkeiten können sich bei der Überprüfung der Transformation zeigen, die aus der Verwendung der ganzheitlichen Chunks über die sprachliche Anpassung zur konkreten Regelanwendung führen würde. Um diese nachweisen zu können, müssten abstrakte Muster erkennbar gemacht werden. Krashens Monitortheorie (1981) folgend, nach der grammatisches Wissen aus „conscious or unconscious knowledge of grammar rules“ besteht, wäre sie nur überprüfbar, wenn ein Nachdenken und Formulieren über die grammatikalische Regel angeregt und die darüber getroffenen Aussagen evaluiert würden. Dies erfordere ein weiteres Testverfahren. Eine nicht ganz befriedigende Möglichkeit wäre, die ermittelten Normverstöße in Relation zu den verwendeten Chunks zu analysieren. So lassen sich durch das Auftauchen von Übergeneralisierungen einige Aussagen treffen. Die Fähigkeit, aus angewandeten Chunks Regeln bzw. Muster zu transformieren, stellt einen langwierigen Prozess dar und lässt nur begrenzt Rückschlüsse auf die erhaltene Förderung zu. Es bleibt dabei immer die Frage offen, was auf Förderung zurückzuführen ist oder was auf anderen Einflüssen beruht.

Sowohl mündliche als auch schriftliche Sprachvarietäten sind anhand des Diagnosebogens überprüfbar. Erstere erfordert die Transkription der mündlichen Spontansprache, die dann nach den Testitems ausgewertet werden kann.

Betrachtet man dagegen schriftliche Texte, ist zu beachten, dass weitere bzw. andere Einflüsse auf die Textproduktion wirken als nur die Sprachkompetenz, nämlich die der Literalität (Feilke 2006: 15). Hier zeigt sich, welche schriftkulturellen Alltagspraktiken bekannt sind, welche literalen Praxen gepflegt werden, die Lese- und Schreibaktivität der Kinder, aber auch ihre Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit didaktisch-methodischen Arrangements. „Schreiben funktioniert anders als Sprechen, ...“ (Feilke 2006: 16) und so unterscheidet Feilke drei Ebenen, auf denen sich Sprechen und Schreiben unterscheiden: die kulturelle Ebene, im Sinne von literarischer Sozialisation (ebd.: 19), die Handlungsebene und die sprachstrukturelle Ebene (Feilke 2006: 16). Folgende Probleme können nach Feilke den Schreibprozess auf der Handlungsebene beeinflussen (ebd.: 22): ein fehlendes Kommunikationsmotiv und fehlende Rückmeldung, ein fehlender situativer Kontext, fehlendes Hintergrundwissen, Abstraktheit und Komplexität der Schrift und die Langsamkeit des Schreibens. Die ersten drei problematischen Handlungsaspekte können dergestalt eingegrenzt werden, dass die Texte der Kinder in der produktiven Auseinandersetzung mit einer kinderliterarischen Ganzschrift entstehen und damit Kommunikationsmotive, Kontexte und Hintergrundwissen gegeben sind.

Das Problem der Abstraktheit und Komplexität der Schrift sowie die schreibmotorischen Aspekte können nicht ausgeklammert werden. Unter sprachstrukturellem Aspekt muss berücksichtigt werden, dass Schreiben nicht nur die „Beherrschung der Zeichen, mit denen ich das Sprechen aufschreiben kann, [ausmacht], sondern Beherrschung der Formmerkmale schriftlicher Sprache, die das Verstehen schriftlicher Wörter, Sätze und Texte möglichst kontextfrei ermöglichen“ (ebd.: 26). Das wiederum bedeutet, dass das Hauptkennzeichen für schriftliche Sprachprodukte im Sinne von konzeptioneller Schriftlichkeit (Koch/Oesterreicher 1994: 587) „die maximale formale (sprachstrukturelle) Absicherung des Verstehens [...] für alle sprachlichen Formebenen (Wort, Satz und Text)“ (Feilke 2006: 26) darstellt. Dies berechtigt zur Annahme, dass Kinder in ihren schriftlichen Produktionen geplanter und normbewusster agieren als in der mündlichen Situation. Somit ist sowohl Sprachplanung als auch



sprachliches Normbewusstsein besser ablesbar und darüber hinaus könnten Aspekte des literalen Wissens einbezogen werden.

Die Korrelation zwischen den verschiedenen sprachlichen Teilbereichen kann dadurch abgebildet bzw. analysiert werden, dass durch die Erhebung sowohl der Wortschatzaspekte als auch der sprachstrukturellen Kenntnisse auf verschiedenen Ebenen Relationen zwischen den Teilbereichen hergestellt werden können. Der von Konrad Ehlich formulierten Forderung „Wörter in Aktion“ und der Untrennbarkeit von Wortschatz und Grammatik (Siepmann 2007; Edmondson/House 1995; Lewis 1993; et al.) sowie der lexikalischen Redundanz (Jackendoff 2002: 152ff.) wird somit Rechnung getragen.

Unter den oben zusammengefassten Kriterien betrachtet bestätigt sich, dass mit dem Auswertungsbogen von Heidi Rösch ein sehr geeignetes Diagnoseinstrument vorliegt, das im Wesentlichen den aus den Bedingungen der Organisation, der Validität und den Spracherwerbsbedingungen sich ergebenden Kriterien entspricht. Im Folgenden sollen nun die einzelnen Items besprochen werden.

#### **4.4 Sprachstrukturelle Aspekte des Diagnosebogens**

Der Auswertung liegen von den Kindern verfasste Texte zugrunde. Um die Effektivität einer Förderkonzeption zu beurteilen, eignet sich ein Prä-/ Posttest-Verfahren. In der vorliegenden Untersuchung lagen der erste und letzte Text zugrunde, der innerhalb der beiden Sprachkurse im Zusammenhang mit produktiven Verfahren in der Auseinandersetzung mit einem kinderliterarischen Text verfasst wurde. Bei der Auswertung der Texte wurden die Überschriften nicht berücksichtigt, da diese schon vorgegeben waren. Untersucht wurden die Texte aus sprachstruktureller Perspektive auf den drei Ebenen Wort, Satz und Text (Rösch 2011: 56). Die von Rösch entwickelte Datenmaske wurde um einige sprachstrukturelle Aspekte erweitert:

- auf der Wortebene um die Verwendung der infiniten Verbform, die Pluralform bei Substantiven,
- auf Satzebene um den Einsatz von Interrogativsätzen und
- auf Textebene um die Tempusgliederung und Ellipsen.

Insgesamt entsprechen die ausgewählten Items den Stolpersteinen (Rösch 2007: 231f.) bzw. den grammatischen Schwerpunkten (Engin 2004: 27ff.), die den Zweitsprachlern im Deutschen Schwierigkeiten bereiten (dazu auch die Studien zu den Erwerbsverläufen nach Clahsen 1984: 219ff., Pienemann 1984: 186ff., Diehl 2000: 364, Grieshaber 2006: 10). Im Folgenden werden die einzelnen Ebenen abgebildet und erläutert:

<b>Wortebene (mehrfach verwendete Wörter zählen nur einmal)</b>			
	1. Text	2. Text	Kommentar
<b>Verben insgesamt:</b>			
... davon in infinitiver Form/ normgerecht			
... davon im Präsens / normgerecht			
... davon im Präteritum / normgerecht			
... davon im Perfekt / normgerecht			
... davon im Futur / normgerecht			
... Passiv / normgerecht			
... Konjunktiv / normgerecht / fehlt			
<b>Gesamtzahl normgerecht verwendeter Verben</b>			
<b>Nomen insgesamt:</b>			
... davon im Plural/ normgerecht			
... davon mit (un-/bestimmtem) Artikel / normgerecht			
... davon mit Pronomen (mein-, dies-) / normgerecht			
... davon mit Nullartikel / normgerecht			
<b>Gesamtzahl normgerecht verwendeter Nomen</b>			
<b>Adjektive: insgesamt</b>			
... davon gesteigert / normgerecht / fehlt			
... davon attributiver Gebrauch / normgerecht dekliniert			
<b>Gesamtzahl normgerecht verwendeter Adjektive</b>			
<b>Adverbien:</b> einmalig / davon semantisch korrekt			
<b>Präpositionen:</b> einmalig / davon semantisch korrekt			
<b>Konjunktionen:</b> einmalig / davon semantisch korrekt			
<b>Pronomen</b> (nicht als Begleiter): einmalig			
... davon normgerecht dekliniert			

Gesamtzahl normgerecht verwend. Funktionswörter			
Gesamtzahl der verwendeten Wörter			
Gesamtzahl normgerecht verwendeter Wörter			

**Tab. 14: Diagnose auf Wortebene**

Auch bei mehrmaliger Verwendung eines Wortes einer Wortart wird nur die einmalige gezählt. Die Rechtschreibung wird nicht berücksichtigt. „Normgerecht“ bezieht sich demnach nicht auf die orthographische Norm, sondern die normgerechte Flexionsform auf Wortebene. Bei den Verben wird die normgerechte Bildung und Verwendung von Zeiten überprüft. Im Bereich Nomen wird die Verwendung von Begleitern und bei Adjektiven die normgerechte Deklination und Steigerung geprüft (Rösch 2011: 56).

Innerhalb der Strukturelemente wird der semantisch korrekte Einsatz nur dann überprüft, wenn semantische Kriterien auch innerhalb ihrer Kategorisierung von Bedeutung sind. Mit „semantisch korrekt“ werden Wörter bewertet, die inhaltlich sinnvoll eingesetzt wurden.

Satzebene	a) wird verwendet b) davon normgerecht		
	1. Text	2. Text	Kommentar
<b>Aussagesätze</b>	a) b)	a) b)	
... davon mit Inversion	a) b)	a) b)	
<b>Interrogativsätze</b>	a) b)	a) b)	
<b>Nebensätze</b>	a) b)	a) b)	
<b>Gesamtzahl normgerecht verwendeter Sätze</b>			
<b>Verbklammer</b> (z. B.: Ich will dann schon einmal gehen.)	a) b)	a) b)	
<b>Nominalgruppe:</b> (Begleiter) (+Adjektiv) + Nomen	a) b)	a) b)	
... davon im Nominativ (der gelbe Hut / ein gelber Hut)	a) b)	a) b)	
... davon im Akkusativ (den / einen gelben Hut)	a) b)	a) b)	
... davon im Dativ (dem / einem gelben Hut)	a) b)	a) b)	
... davon im Genitiv (des / eines gelben Hutes)	a) b)	a) b)	
<b>Gesamtzahl normgerecht verwendeter NG</b>			
<b>Präpositionalphrase:</b> Präp.+ Begleiter (+Adj.) + Nomen	a) b)	a) b)	
... davon im Akkusativ (ohne die / eine / meine Tasche)	a) b)	a) b)	
... davon im Dativ (mit der / einer / meiner Tasche)	a) b)	a) b)	
... davon im Genitiv (wegen der / einer / meiner Tasche)	a) b)	a) b)	
<b>Gesamtzahl normgerecht verwendeter PP</b>			

**Tab. 15: Diagnose auf Satzebene**

Auf Satzebene werden die Verwendungen der jeweiligen Kategorien zunächst gezählt (a) und dann nach ihrer Normorientierung überprüft (b). Die Normentsprechung bezieht sich auf die korrekte Bildung der einzelnen Satzarten und der Verbklammer bzw. auf die korrekte Positionierung der einzelnen Phrasen im Satz. Bei den Nominalgruppen und Präpositionalphrasen wird die korrekte Kasusrektion, aber auch die Kongruenz zwischen Phrasenkern und den Artikelwörtern oder Adjektiven (Duden-Grammatik (2005), 1517–1520; 1530–1533) überprüft. Zusätzlich können im Kommentar auf Wort- und Satzebene Unklarheiten und Besonderheiten vermerkt werden.

Textebene		
	1. Text: Beispiele	2. Text: Beispiele
Gliederungssignale (z. B. zu Beginn, plötzlich)		
Textverknüpfungen (z. B. Proformen, Satzan-schluss)		
Tempusgliederung		
Ellipsen		
Außendeixis		
Registerwahl (Mündlichkeit-Schriftlichkeit)		

**Tab. 16: Diagnose auf Textebene**

Mit der Untersuchung auf Textebene werden „Strukturmerkmale konzeptioneller Schriftlichkeit“ (Feilke 2005: 47) in den Blick genommen. Feilke beschreibt eine dreistufige Entwicklung vom „präkonventionellen Gebrauch“, der nur ein reihendes, aufzählendes Verfahren der Textbildung zeigt (ebd.), über den „konventionellen Gebrauch“ bis hin zum „postkonventionellen Gebrauch“. Der konventionelle Gebrauch zeichnet sich durch die hohe Aufmerksamkeit für die Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit aus. Dabei werden komplexere Sätze gebildet und u.a. funktionsspezifischere Konnexions- und Kohäsionsmittel eingesetzt (ebd.). Brinker spricht sich gegen die Unterscheidung von Kohäsion als Verknüpfung der Oberflächenelemente und Kohärenz als konzeptionellen Zusammenhang des Textes aus und geht von einem umfassenden Kohärenzkonzept aus (Brinker 2005: 18 Fußnote). Für die Diagnostik sprachlicher Kompetenzentwicklung ist die Unterscheidung in „Ebene des sprachlichen Ausdrucks“ und „Ebene der Referenz“ (Linke et al. 2004: 246) dienlich. Inwieweit Textkompetenz entwickelt ist, lässt sich somit u.a. an Oberflächenmerkmalen konventioneller Textformen ablesen (ebd.). Daher werden einige diese Oberflächenmerkmale als Kriterien zur Überprüfung der Textkompetenz herangezogen und die Frage verfolgt, über welche Kohäsionsmittel die Lernenden in ihrer Textgestaltung verfügen. Eine große Anzahl dieser Mittel wird auf Wort- und Wortschatzebene untersucht, wie die Verwendung von Pronomen, Artikeln, Adjektiven, Substitutionen, Rekurrenzen (auch partielle, die auf Wortbildungsverfahren hinweisen), Präpositionen, Konjunktionen, Tempus und Aktiv-/Passivformen der Verben. Auf Textebene betrachtet erhalten diese Formen eine neue Qualität, da sie sowohl syntaktische als auch semantische Bezüge her-

stellen (Linke et al. 2004: 245). Neben den Gliederungssignalen wie den Adverbien, Konnektiven und Relativwörtern zeigen sich Textverknüpfungsmittel wie Substitutionen, Proformen, partielle Rekurrenzen, der Einsatz unbestimmter und bestimmter Artikel, aber auch elliptische Anschlüsse (Linke et al. 2004: 245ff.). Bei der Realisierung von Texten ist eine reflektierte Wahl der Sprache geradezu Pflicht (Linke et al. 2004: 171). Hierzu dient die Unterscheidung von Koch/Österreicher nach konzeptioneller Schriftlichkeit als Sprache mit größerer Informationsdichte, Planung und Elaboriertheit, die sich in genauerer Grammatik, Fachbegriffen und dem Einsatz von Redewendungen zeigt und konzeptioneller Mündlichkeit, in der diese Charakteristika entsprechend geringer ausgeprägt sind (Koch/Österreicher 1985: 15 ff). So zeichnet sich Sprachkompetenz auch dadurch aus, dass ein Sprecher oder Verfasser in der Lage ist, seine Sprache situationsgebunden einzusetzen (Rösch 2011: 84). Im vorliegenden Diagnoseinstrument wurde dieser Aspekt ebenfalls berücksichtigt und die Registerwahl als Item aufgenommen.

#### **4.5 Wortschatzaspekte des Diagnosebogens**

Die Sprachstandsdiagnostik im Bereich Wortschatz befindet sich in einem eher desolaten Zustand. Es stehen zwar einige Wortschatztests zur Verfügung, allerdings zeigen sie linguistisch betrachtet einen mangelhaften Forschungsstand. Dies gilt gerade im Hinblick auf die Differenzierung des rezeptiven, produktiven und potentiellen Wortschatzes von Lernenden. Meist überprüfen sie bereits vorausgesetzte entwicklungspsychologische Störungen der Sprachentwicklung (z. B. der Wortschatz- und Wortfindungstext von Christian Glück). In allen verfügbaren Tests ist die Repräsentativität der Wörter relativ zum deutschen Grundwortschatz problematisch. Eine Begründung, warum ein Kind ausgerechnet dieses abgefragte Wort wissen müsste, fehlt gänzlich. Außerdem ist eine Überrepräsentation der Nomen zu verzeichnen, was ebenfalls unbefriedigend ist, da gerade die Begriffe dieser Wortart sehr in einer Abhängigkeit vom soziokulturellen Umfeld eines Kindes stehen. So zeigen Verben eine verlässlichere Information hinsichtlich lexikalisch-semantischer Kompetenzen. Darüber hinaus sind Verben syntaktisch verknüpfend und beziehen somit auch einen größeren Kontext ein. Wenn die Hypothese ernst genommen wird, dass Wortschatz und

grammatische Strukturen kaum voneinander trennbar sind, so sind diese auch nicht innerhalb der Diagnose trennbar. Außerdem sollte Wortschatz in der natürlichen Verwendung von Sprache überprüft werden und unter Einbezug der Erkenntnisse über den Aufbau des Mentalen Lexikons. Daher bietet es sich an, den Diagnosebogen von Heidi Rösch, der sich wie gezeigt grundsätzlich auf die Überprüfung sprachlicher Strukturen konzentriert, mit Elementen aus der Wortschatzdiagnostik zu verzahnen und damit einen umfassenderen Einblick zu gewinnen. Dabei wird vor allem Wert auf Strategien gelegt, die Sprecher verwenden, wenn ihnen Ausdrücke fehlen, dazu gehört z. B. der Einsatz von Troponymen, Synonymen oder Meronymen, Reduktionen oder Wortneuschöpfungen. In der vorliegenden Untersuchung wird außerdem die Verwendung der Phrasen berücksichtigt, die den Kindern in den Unterrichtseinheiten zur Verfügung gestellt wurden.

Wie oben im Kapitel zum Aufbau des Mentalen Lexikons schon dargestellt, unterliegt die Speicherung unseres Wortschatzes gewissen Strukturierungsprinzipien, die aus paradigmatischen und syntagmatischen Beziehungen bestehen. „Die syntagmatischen Bedeutungsbeziehungen sind durch Verträglichkeitsbedingungen gekennzeichnet“ (Ulrich 2011: 35). Man registriert während des Spracherwerbs, welche Lexeme im Satz gemeinsam und koordiniert auftreten können und welche unverträglich sind (Ulrich 2011: 35). Die paradigmatischen Beziehungen verweisen auf die „Entweder-Oder-Beziehung“ (ebd.). Hier stehen „die Beziehungen von Wortschatzelementen gleicher Wortart im Mittelpunkt“ (Stein-Bachmann/Stein 2011: 48) und stellen somit „Sinnrelationen“ (ebd.) dar. Es lassen sich hierbei vertikale und horizontale Strukturierungen unterscheiden. Erstere zeigen sich in Bedeutungshierarchien bzw. Implikationen, wie der Hyponymie-Relation (z. B. *Familienmitglied* – *Opa*), der Partonymie bzw. Meronymie-Relation (z. B. *Familie* – *Opa*) und Troponymien bei den Verben (*schlafen* – *schnarchen*). Horizontale Strukturierungen manifestieren sich in der Synonymie (z. B. *Opa* – *Großvater*), Inkompatibilität (z. B. *Opa* – *Oma* unter dem Aspekt *Familienmitglied*), der Antonymie (z. B. *alt* – *jung*), der Kontradiktion (als sich gegenseitig ausschließende Bedeutungen z. B. *offen* – *geschlossen*),

der Konversion (z. B. Komparative von Antonymen (a ist *größer* als b)  $\equiv$  (b ist *kleiner* als a), Aktiv-Passiv-Formen transitiver Verben (*Margret liebt Karim*  $\equiv$  *Karim wird von Margret geliebt*) und verschiedene Lexempaare (wie *kau-fen/verkaufen*, *über/unter* oder *Bruder/Schwester*) und der Reversivität (z. B. *öffnen* – *schließen*) (ebd.). Bußmann nennt unter den paradigmatischen „Aus-tauschklassen“ auch die Paraphrasierung und die Folgerungsbeziehung (z. B. *vertreiben* – *gehen*) (Bußmann 2002: 555). Jedes Lexem kann unter verschiedenen Vergleichsaspekten in verschiedenen Formen paradigmatischer Beziehungen stehen. Wie oben schon dargestellt, zeigen sich dabei für eine Wortart mehr oder weniger typische Bedeutungsbeziehungen, die eine mehr oder weniger wichtige Rolle bei der Speicherung von Wörtern spielen (Aitchison 1997: 108f.; Neveling 2004: 42ff.). Der Auswertung der Schülertexte liegen neben den Strategien, die ein Schüler wählt, wenn ihm ein Wort fehlt (z. B. die semantisch orientierte Ersetzung), diese paradigmatischen Prinzipien zugrunde. Wohl konnte Ronald Carter 1987 zeigen, dass Kinder im Vergleich zu Erwachsenen vermehrt nach syntagmatischen Prinzipien assoziieren (Carter 1987: 158). Dieser Aspekt wurde in der Konzeption der Sprachförderung und in der Überprüfung der Komplexität des Wortschatzes berücksichtigt. Die paradigmatische Assoziation verweist allerdings stärker auf den Wortschatzumfang und wurde daher zuerst untersucht. Am Beispiel der Verben lässt sich das folgendermaßen zeigen. Fehlt einem Sprecher ein Wort, ist es möglich, dass er versucht, dies zu umschreiben. Dieses Phänomen taucht nur in der mündlichen Situation auf. In einem schriftlichen Text wird stattdessen eher auf die Reduktionsstrategie oder den Einsatz von „Vielzweckverben“ zurückgegriffen. Treten Spezifizierungen auf, wie Troponyme (z. B. statt *reden* – *stottern*) so lässt sich dies auf zwei Arten bewerten. Einerseits kann es auf einen differenzierteren Wortschatz verweisen und ist somit positiv zu beurteilen. Es könnte aber auch ein unpassendes Troponym ausgewählt sein, dann würde wiederum auf Unsicherheiten im Wortgebrauch hingewiesen werden. Diese Beurteilungen sind in den Kommentaren zu vermerken.



<b>Wortebene (mehrfach verwendete Wörter zählen nur einmal)</b>			
	1. Text	2. Text	Kommentar
<b>Verben</b>			
Semantisch orientierte Ersetzungen (Umschreibung)			
Unspezifische Vielzweckverben (z. B. machen)			
Einsatz von Troponymen (Wortfeldern)			
<b>Nomen</b>			
Semantisch orientierte Ersetzungen			
Pronominale Ersetzungen			
Unspezifische Vielzwecknomen			
Hyponymaufzählung (Unterbegriff ersetzt Oberbegriff)			
Kohyponym – Ersatz (z. B. Tulpe anstelle von Nelke)			
Hyperonym – Ersatz (Oberbegriff statt Spezifizierung)			
Meronym – Ersatz (Teil eines Ganzen: z. B. Bein statt Fuß)			
<b>Adjektive (semantisch korrekt)</b>			
Semantisch orientierte Ersetzungen			
Verwendung von Synonymen			
Verwendung von Antonymen			
<b>Adverbien: (semantisch korrekt)</b>			
Semantisch orientierte Ersetzungen			
<b>Präpositionen: (semantisch korrekt)</b>			
Semantisch orientierte Ersetzungen			
<b>Konjunktionen: (semantisch korrekt)</b>			
<b>Pronomen (semantisch korrekt)</b>			
<b>semantisch korrekt verwendete Wörter</b>			

**Tab. 17: Diagnose des Wortschatzes 1**

Wurden bisher die paradigmatischen Speicherprinzipien in der Untersuchung berücksichtigt, so werden im Folgenden die von Kinder stärker genutzten syntagmatischen Verbindungen näher betrachtet. Dies erfolgt durch die Untersuchung der Texte nach der Komplexität der Wortschatzeinheiten.

Wie oben erläutert geht Lewis davon aus, dass Sprachproduktion darauf basiert, dass „fertige“ und „halbfertige“ Einheiten in den entsprechenden Situationen reproduziert werden (Lewis 1993: 171f.). Tomasello bezeichnet diese Einheiten als Sprachkonstruktionen:

„Sprachkonstruktionen sind im Wesentlichen vorgefertigte bedeutungstragende Strukturen, die in bestimmten wiederkehrenden Kommunikationssituationen verwendet werden können. Diese Konstruktionen beinhalten bestimmte Wörter und Phrasen, wie in ‚Wie geht’s?‘, ‚Bis später!‘ und ‚Keine Ahnung.‘ Oder sie können ein abstraktes Muster noch nicht bestimmter Worttypen enthalten, wie beispielsweise in der englischen Passivkonstruktion (X was VERBed by Y)...“ (Tomasello 2009: 317).

Untersucht werden korrekt verwendete eingliedrige Autosemantika, d.h. Wörter die selbstständig Bedeutung tragen und als solches auch zum inneren Bau eines Phraseologismus gehören können. Hier werden nur die gezählt, die nicht Teil einer polylexikalischen Einheit sind.

Mehrgliedrige Einheiten gliedern sich im Diagnosebogen in Komposita (z. B. Milchbar) und polylexikalische Einheiten. Wie oben schon gezeigt, lassen sich diese nur schwer voneinander abgrenzen. Stein schreibt hier von „unscharfen Rändern“ (Stein 2011: 262). Die Differenzierung im vorliegenden Diagnosebogen wird in Anlehnung an die ganzheitliche Klassifikation von Burger (2007: 36ff.) vorgenommen, der morphologische und semantische Kriterien gleichermaßen nutzt und sich in erster Linie an der Zeichenfunktion eines Ausdrucks orientiert (ebd.). Demnach wird nach referentiellen Phraseologismen mit Wirklichkeitsbezug und kommunikativen Phraseologismen, die kommunikative Handlungen vollziehen, unterschieden (ebd.) (vgl. auch Unterscheidung nach Coulmas 1986). Strukturelle Phraseologismen wurden von der hier untersuchten Zielgruppe nicht verwendet und finden demnach im Diagnosebogen keine Berücksichtigung.

Unterschieden wurde innerhalb der referentiellen Phraseologismen nach Burger nach dem Grad der Idiomatizität (Burger 2007: 37), woraus sich eine Unterscheidung in idiomatische Ausdrücke (idiomatisch und teilidiomatisch) und Kollokationen (Feilke 1998 Hausmann 1985, 2004) ergibt (zur differenzierten Unterscheidung s.o. das Kapitel zur Phraseologie). Als kommunikative Phraseologismen sind Routineformeln einzuordnen. Sie sind nach Coulmas, „das sprachliche Gewand kollektiver Strategien zielorientierten Handelns und Reagierens.

[...] (Sie) transformieren gegebene Situationen auf vorhersagbare Weise in andere Situationen. Gerade die mit ihnen verbundene Antizipierbarkeit des Ablaufs sozialer Ereignisse verleiht ihnen so große Wichtigkeit für die soziale Interaktion“ (Coulmas 1981: 68). Der Erwerb von Phraseologismen steigert nicht nur den sprachlichen Kompetenzaufbau des Sprechers, sondern gibt ihm Sicherheit, da auf schon bekannte Situationen und Konventionen zurückgegriffen werden kann. Andererseits bergen sie auch eine gewisse Gefahr in sich, denn Formeln sind als fixierte Ausdrücke fehleranfällig. So werden auch diese Einheiten innerhalb der Diagnose in den Blick genommen, denn sie verweisen auf zwei Aspekte: Erstens zeigen sie eine gewisse kommunikative Gewandtheit und zweitens ist zu beurteilen, ob ein Sprecher oder Schreiber in der Lage ist, diese korrekt einzusetzen bzw. korrekt zu formulieren. Coulmas (1981: 94ff.) unterscheidet, wie oben dargestellt, nach der Funktionalität von Routineformeln und so nennt er neben den am häufigsten auftauchenden Höflichkeitsformeln, „Gesprächssteuerungsformeln“ (*Weißt du was?, Was meinst du dazu?*), „Metakommunikative Formeln“ (*Was bedeutet das?, Können sie mir folgen?*), „Psychoextensive Formeln“ (*Ich muss dir leider sagen, ...*) und „Verzögerungsformeln“ (*nicht wahr, nun ja*) (Coulmas 1981: 119f.). Diese Unterscheidung wird zwar im Diagnosebogen nicht vorgenommen, bietet aber eine Orientierung bei der Ermittlung dieser Art von Sprachkonstruktionen in den Schülertexten. Das Item „Satzmuster“ bezieht sich vor allem auch auf die Chunks, die während der vorliegenden Untersuchung eingesetzt wurden (siehe Anlage) und greift u.U. etwas über die Klassifikation nach Burger und Coulmas hinaus.

Komplexität des Wortschatzes			
	Text 1	Text 2	Kommentar
Verwendung von eingliedrigen Einheiten (Autosemantika)			
Verwendung von mehrgliedrigen Einheiten			
... davon Komposita			
... davon polylexikalische Einheiten			
... davon idiomatische Ausdrücke			
... davon Kollokationen			
... davon Routineformeln			
... davon Satzmuster			
Sprachaufmerksamkeit (Selbstkorrektur)			

**Tab. 18: Diagnose des Wortschatzes 2**

Die Förderung soll neben dem Ausbau des Wortschatzes auch das Ziel der Sprachaufmerksamkeit verfolgen. Ein Aspekt der streng genommen zumindest gleichermaßen zu den sprachstrukturellen Gesichtspunkten gehört. Seine Zuordnung zu den Wortschatzaspekten verdankt dieser Punkt, dem Ziel, dass die Lernenden in der Auseinandersetzung mit den mehrgliedrigen Einheiten für den Kontext eines bestimmten Wortes sensibilisiert werden. So lernen sie dessen Verwendungsweise zu analysieren und im weiteren Verlauf auch zu transferieren. Die Fähigkeit, die Verwendung von Sprache zu analysieren, bezeichnet Ann Peyer (2007: 73ff.) als Sprachaufmerksamkeit. Sie ermittelt diesbezüglich folgende Ziele:

- Neugierde und Interesse gegenüber Kommunikation, Sprache
- Interesse und Akzeptanz gegenüber sprachlicher Vielfalt
- Sprachreflexion, Sprachvergleich, Sprachanalyse
- Bewusstes Sprachhandeln in seiner situativen und soziokulturellen Gebundenheit
- Kenntnis der Mittel und Strategien sprachlicher Gestaltung
- Reflexion über metasprachliche Kommunikation

Auch Werner Ingendahl formuliert 1999 in seinem Werk „Sprachreflexion statt Grammatik“ ähnliche Ziele der sprachlichen Reflexionen

- Lösung von Verständigungsproblemen,
- Erkennen sprachlicher Phänomene,
- sinnliches Erfahren von Sprachwirkungen,
- Beurteilen eigener und fremder Äußerungen

Sprachaufmerksamkeit lässt sich also an einigen Indizien erkennen. Tatsächlich nachprüfbar sind davon nur wenige, bis auf die Qualität der sprachlichen Gestaltung, der Experimentierfreude des Verfassers und ob sich in einem Text Selbstkorrekturen finden. Da die Frage interessant erscheint, auf welchem der beiden in der Untersuchung eingeschlagenen Wege die Lerner zu mehr Sprachaufmerksamkeit gelangen, sollte dieser Aspekt berücksichtigt werden, indem aus dem Korrekturverhalten der Lerner Schlüsse gezogen werden.

Tatsächlicher Zuwachs im Spracherwerb zeigt sich aber erst wenn die Ebene der reinen Performanz tatsächlich überwunden ist und ein Lerner Kompetenz entwickeln konnte (Unterscheidung s.o.). Die Frage ist, wo lässt sich hier die Grenze ziehen und wie ist zu unterscheiden, ob ein Lerner Gehörtes bzw. Gelesenes im Gesamten nur reproduziert und eventuell innerhalb sehr kurzer Zeit wieder vergisst, ob er in der Lage ist, die aus dem Fördermaterial und Text übernommenen Einheiten an die gegebene sprachliche Situation anzupassen oder ob er die sprachlichen Strukturen analysieren und Transfer leisten kann. Daher muss sich die aktuelle Untersuchung diesbezüglich auf die Frage begrenzen, ob die Lerner in der Lage sind, die eingeführten Chunks in ihrer Verwendungssituation sprachlich anzupassen. Diese Fähigkeit weist auf einen möglichen Transfer hin, es wäre aber vermessen sie als solchen zu deuten.

Sprachkonstruktionen/Schreibhilfen	Text 1	Text 2	Kommentar
verwendete Chunks/ korrekt verwendet			
... davon rein reproduziert			
... davon an sprachliche Situation angepasst			
... davon transformiert (abstraktes Muster erkennbar)			

**Tab. 19: Diagnose Transfer**

#### 4.6 Fehleranalyse und Strategieeinsatz

Führt man eine zusätzliche Analyse der Normabweichungen durch, könnten noch weitere Sprachkompetenzen z. B. auch bzgl. der Generalisierungsleistungen ermittelbar sein. Chlosta/Schäfer/Baur (2008: 267ff.) haben anlehnend an Corder verschiedene Kategorien an Fehlern ermittelt und in einem Aufsatz zusammengetragen. Zu nennen sind Interferenzfehler, die nach interlingualen und intralingualen Fehlern zu differenzieren sind. Während die interlingualen Fehler einem negativen Transfer aus der Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache zuzuschreiben sind, sind intralinguale Fehler auf einen Transfer innerhalb der Zielsprache zurückzuführen (Chlosta/Schäfer/Baur 2008: 267). Diese werden auch als Übergeneralisierungen bezeichnet und „entstehen, wenn der Lernende schon eine Regel der Zielsprache gelernt hat, aber noch nicht die genauen Kategorien kennt, auf die die Regel angewendet werden muss“ (Kniffka 2006: 7). Hyperkorrekturen treten nur im phonetischen Bereich auf und werden hauptsächlich in der Aussprache der Lerner festgestellt. Lerner legen ihre Konzentration auf Laute, die ihnen besondere Schwierigkeiten bereiten. Daraus kann es zu einer überdeutlichen, normabweichenden Aussprache kommen (Chlosta/Schäfer/Baur 2008: 268). Der Fehlertyp der Simplifizierung ist in den Bereichen Syntax und Morphologie zu finden. Um Schwierigkeiten in der Zweitsprachproduktion zu umgehen, verwendet der Lerner vermehrt unflektierte Grundformen und umgeht damit das Kasussystem des Deutschen oder die Verbflexion (Chlosta/Schäfer/Baur 2008: 269). Außerdem werden gerne unspezifische Wörter wie Allzweckwörter („Ding“), allgemeine Aktionsverben („machen“) oder übergebrauchte Wörter („geil“) (Glück 2007) eingesetzt. Vom Phänomen „Code-Switching“ (Faerch/Kasper 1980: 93) wird gesprochen, wenn Lerner von der Zielsprache zu ihrer Muttersprache oder einer weiteren Fremdsprache überwechseln. Dies tritt meist nur auf, wenn Kommunikationspartner auf eine gemeinsame Mutter- oder Fremdsprache zurückgreifen können (Chlosta/Schäfer/Baur 2008: 269). Unterrichts- und lehrerinduzierte Fehler zeigen sich oft, wenn die Lehrperson selbst umgangssprachliche Ausdrücke benutzt, im Dialekt spricht oder falsche Betonungen setzt. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen diese Äußerungen unkritisch und unreflektiert. Weiter zu unterscheiden sind Fehler der Performanz und der Kompetenz. Performanzfehler

entstehen in Gesprächen ohne, dass den Lernern die Sprachkompetenz fehlt. Lerner erkennen Performanzfehler meist selbst, dies lässt sich an der Selbstkorrektur feststellen, die Sprecher oft durchführen (Chlosta/Schäfer/Baur 2008: 270). Kompetenzfehler werden vom Lernenden nicht selbst erkannt. Sie entstehen, wenn der Lerner sprachliche Phänomene noch nicht erworben hat und ihm die jeweilige Kompetenz fehlt (ebd.).

Da Normabweichungen oftmals auf den Einsatz von Elaborationsstrategien (Corder 1978) hinweisen können, mit deren Hilfe ein Sprecher oder Schreiber eine kommunikative Absicht umzusetzen bzw. weiterzuverfolgen versucht, finden sich viele dieser Fehlerkategorien auch im Zusammenhang mit dem Strategiebegriff. Strategieforschung sei „durch einen Fokuswechsel gekennzeichnet, der von der ausschließlichen Betrachtung fehlerhafter Lerneräußerungen aus der Lehrerperspektive weg- und zu einer lernerorientierten Sichtweise der produktiven Leistung von Lern- und Kommunikationsstrategien hinführt“ (Cheon-Kostrzewa/Kostrzewa 1997: 81f.). Cheon-Kostrzewa/Kostrzewa ordnen den Elaborationsstrategien folgende Kategorien zu (Cheon-Kostrzewa/Kostrzewa 2002: 505): die auf der L1 basierenden Strategien, wie z. B. der Kodewechsel (*language switch, literal translation, foreigning*), aber auch Strategien wie die Paraphrase (*description, approximation*) oder die kreative Wortbildung (*word coinage*). Weiter betonen sie mit Rekurs auf Bialystok (1980) die „Verwendung von Strategien sei also keine individuelle Variable des L2-Erwerbs“, sondern dass „die Art und Weise des Einsatzes der Strategien vom Sprachentwicklungsstand der Lernenden abhängig“ (ebd.) sei. Dies unterstreicht die Annahme, dass durch die qualitative Fehleranalyse Aussagen über den Sprachstand eines Lerners getroffen werden können und damit ebenfalls Fördermaßnahmen ableitbar wären. Die Kategorien der Fehleranalyse wurden im hier eingesetzten Diagnosebogen unter der Rubrik „Strategien“ aufgenommen:

Strategien beim Fehlen von Ausdrücken:	Text 1 Beispiele	Text 2 Beispiele	Kommentar
Codemixing			
Reduktion <sup>10</sup>			
sprachliche Joker			
Paraphrasierung <sup>11</sup>			
Wortneuschöpfungen			
Neuschöpfungen bei Formeln			

**Tab. 20: Diagnose Strategien**

---

<sup>10</sup> unter Umständen erkennbar an fehlender Kohärenz oder Auslassung

<sup>11</sup> eher ein Phänomen der medialen Mündlichkeit



## 5. Ziele der Sprachförderung – zu vermittelnde Kompetenzen

Die „Stolpersteine der deutschen Sprache“ sind einerseits besonders schwer zu erwerben, andererseits aber wesentlich, um mündliche wie schriftliche Kommunikation zu bewältigen. Sie fassen Strukturen und Besonderheiten zusammen, mit denen Zweit- bzw. Fremdsprachenlerner besondere Schwierigkeiten haben, wie sich in Studien zu Erwerbsreihenfolgen oder –sequenzen zeigt (Clahsen/Meisel/Pienemann 1983, Clahsen 1984: 219ff., Pienemann 1984: 186ff., Diehl 2000: 364, Grieshaber 2006 et al.). Hierunter fallen bezogen auf die Schriftlichkeit die folgenden Bereiche (Rösch 2008: 213):

- Wortbildung: Komposita, Derivation (Ableitungen) durch Suffigierung, Präfigierung und Konversion, Homonymie und Polysemie, Abstrakta;
- Strukturwortschatz: Artikel (bestimmter, unbestimmter, Possessivartikel), Personalpronomen, Präpositionen, Fragepronomen, Modalpartikel;
- Morphologie: Konjugation bei regelmäßigen und unregelmäßigen Verben im Präsens und Präteritum, Hilfsverben bei der Perfektbildung, Deklination der Nomen, Genus der Nomen, Präpositionalphrasen, Dreigliedrigkeit der Personal- und Possessivpronomen, Adjektivdeklination nach bestimmtem, unbestimmtem und Null-Artikel;
- Satzmuster: Aussagesatz mit Verbzweitstellung, Umkehrung der üblichen Satzstellung (Inversion), Verbklammer, trennbare Verben, W-Fragen, Fragesätze und einfache Nebensätze mit Verbendstellung.

Aufgrund der vielfältigen Besonderheiten der deutschen Sprache wird der Fokus vorliegender Untersuchung auf ausgewählte sprachliche Phänomene gerichtet und dies auch unter Verwendung von komplexeren Wortsequenzen, Formeln und Routinen, durch die neben Wortschatzerwerb auch der Erwerb sprachlicher Strukturen vollzogen werden soll.

## 6. Hypothese

Im bisherigen Verlauf der Arbeit wurde aus verschiedenen theoretischen Perspektiven und auf der Basis vorhandener Forschungsgrundlagen gezeigt, dass nicht der Grammatik, sondern dem Wortschatz die maßgebliche Rolle beim

Spracherwerb zufällt und Sprache tatsächlich nicht als lexikalisierte Grammatik, sondern als grammatikalisierte Lexik funktioniert (Lewis 1993: vi), der die Grammatik als Struktur unterzuordnen ist. Daraus müsste sich als Konsequenz für die Zweitsprachförderung ergeben, dass nicht auf der Basis von sprachstruktureller Arbeit gefördert werden sollte, sondern auf der Basis von Wortschatzarbeit. Damit verfolgt die Arbeit die Frage, ob Lerner über die Performanz (Chomsky 1965), also die Realisierung von Sprache mithilfe mehr oder weniger komplexen Sprachkonstruktionen, zur Kompetenz gelangen können oder der umgekehrte Weg eingeschlagen werden muss und Lerner nur durch bewusste sprachstrukturelle Förderung Kompetenz entwickeln.

Es ist davon auszugehen, dass von den Wissenselementen, aus denen das Wortwissen besteht und den damit zusammenhängenden Erkenntnissen der Netzwerktheorien, die kollokative Vernetzung bzw. die Vernetzung nach dem Linearitätsprinzip (Neveling 2004: 42) besonders interessant ist. Dies kann bedeuten, dass durch die Nutzung der kollokativen Vernetzung, nicht nur Wortschatz effektiv gespeichert wird, sondern mit dem Wortschatz auch grammatisches bzw. sprachstrukturelles Wissen erworben wird.

Somit liegt dieser Arbeit die Hypothese zugrunde, dass induktiv, in kommunikativen Situationen an mehrgliedrigen Wortschatzeinheiten (Chunks) grammatische Strukturen erkannt, adaptiert und generalisiert werden können und somit innerhalb eines angemessenen Zeitraums die Sprachkompetenz steigt. Kurz gesprochen, soll evaluiert werden, ob der der Lexical Approach in der Praxis umsetzbar und erfolgreich ist.

Gelingt den Kindern durch die explizite Förderung von unterstützenden mehrgliedrigen Einheiten in der Kommunikation über den Text und im eigenen Schreibprozess die Erweiterung des Wortschatzes, die Analyse sprachlicher Strukturen, der Transfer der analysierten sprachlichen Strukturen? Diese Hypothese wurde in der Praxis überprüft und bezüglich der sprachlichen Dimension des durchgeführten Kurses konkretisiert.

## 7. Durchführung

Zur Überprüfung der Hypothese wurde sprachstruktureller Unterricht und Unterricht nach dem Lexical Approach (vgl. oben) im Kontext eines kinderliterarischen Werkes geplant, durchgeführt und die Arbeitsergebnisse der Kinder verglichen. Hierzu wurden zwei Vergleichsgruppen mit jeweils 11 Kindern der vierten Klassenstufe gebildet. Alle Kinder waren mehrsprachig und kamen aus unterschiedlichen Herkunftsländern mit unterschiedlicher Aufenthaltsdauer in Deutschland. Die Gruppen wurden von der Lehrkraft zusammengestellt, die beide Sprachkurse durchführte und die beteiligten Kinder nach ihrer Erfahrung und informeller Überprüfung in zwei miteinander vergleichbare Gruppen einteilte. Die Zusammensetzung der beiden Förderklassen war also der Beratung der verantwortlichen Lehrkraft entsprechend. In beiden Gruppen befanden sich Jungen und Mädchen zu gleichen Teilen. Sie wurden nach Erstellung des Prätests in zwei vergleichbar leistungsstarke Klassen eingeteilt. Da es ein Anliegen der Untersuchung ist, Unterrichtsrealität abzubilden und die Ergebnisse auch darauf beziehen zu können, wurde darauf verzichtet, die Kinder nach weiteren Aspekten zu untersuchen und versucht eine unterrichtsauthentische Situation zu schaffen.

Beide Klassen erfuhren getrennt voneinander, aber auf der Basis desselben kinderliterarischen Textes einen Förderkurs, der sich über einen Umfang von 14 neunzigminütigen Einheiten erstreckte. Die beiden Kurse wurden von derselben Lehrerin an zwei unterschiedlichen Wochentagen durchgeführt. Zur Überprüfung der Lernfortschritte produzierten die Kinder zu Anfang und Ende des Kurses Texte, die nach dem um Wortschatzaspekte erweiterten Diagnosebogen von Heidi Rösch analysiert wurden. Zusätzlich wurde an drei verschiedenen Terminen ein Interview mit der Lehrerin durchgeführt, die darin ihre Beobachtungen schilderte und Stellung zu ihren persönlichen Erfahrungen nahm.

	Wortschatzgruppe	Sprachstrukturgruppe
<b>Zusammensetzung:</b>	11 Kinder pro Gruppe	
<b>Klassenstufe</b>	Klasse 4	
<b>Förderzeitraum:</b>	14 Sitzungen	
	wöchentlich á 90 Minuten	
<b>Basis der Förderung:</b>	Kinderroman von Ghazi Abdel Qadir: „Spatzenmilch und Teufelsdreck“	
	mehrgliedrige Wortschatzeinheiten	sprachliche Strukturen
<b>Methodik:</b>	mit expliziter Förderung von unterstützenden mehrgliedrigen Einheiten in der Kommunikation über den Text und im eigenen Schreibprozess	mit keinem Angebot an unterstützenden mehrgliedrigen Einheiten in der Kommunikation über den Text und im eigenen Schreibprozess, dafür aber explizite sprachstrukturelle Förderung durch Arbeitsblätter mit grammatischen Übungen
<b>Auswertung:</b>	Pre-/Posttest durch Auswertung eines schriftlichen Textes vor der ersten und in der letzten Sitzung; Interview mit der Förderkraft	
<b>Diagnoseinstrument:</b>	Diagnosebogen von Heidi Rösch mit Ergänzungen zum Wortschatz	

**Tab. 21: Überblick I über das Untersuchungsdesign**

In der „Wortschatzgruppe“ wurde gemäß der Forderung nach Kontextgebundenheit und situativem Lernen, wie sie die Vertreter des Kommunikativen Ansatzes (Krashen, Swain, Allwright u.a.) und des Lexikalischen Ansatzes (Lewis 1993) fordern, nachgegangen und dabei die Reduktion auf Mündlichkeit überwunden, indem die Lerner von der schriftlichen Rezeption zur Produktion geführt wurden. Die Textproduktion nahm dabei eine zentrale Position innerhalb der Sprachförderung ein, da sie zum einen zur literarischen Auseinandersetzung, zum anderen als Grundlage für die Sprachreflexion diente.

In der ersten Textbegegnung beschäftigten sich die Lernenden im Kurs durch interaktive Lese- und Vorlesemethoden mit dem literarischen Text. Durch den Text wurden gemäß der Input-Hypothese Wortschatz und sprachliche Strukturen geliefert. In der Phase des ersten Textverstehens erfolgte gemäß der Aushandlungshypothese die Klärung von unverständlichen Textstellen bzw. unbekanntem Wortmaterial oder diffizilen Satzstrukturen, wobei Visualisierungsmedien zur Hilfe genommen wurden. Es folgte darauf das explizite Herausarbeiten und Besprechen von Konstruktionen und deren Visualisierung. Dabei konn-

ten zum einen Probleme auf Wort-, Satz- und Textebene (Kuchenreuther/Michalak 2008: 31) gelöst und zum anderen Wort- bzw. Phrasenmuster aus dem Text verarbeitet werden. Hier wurden auch Methoden des Lexical Approach eingesetzt, die lineare, hierarchische, kontrastive und weitere Wahrnehmungsprinzipien (Neveling 2004: 42) nutzen. In der Phase der Wiedergabe der Informationen und kommunikativen Rolle des Textes (Ingendahl 2003), die den Forderungen der Output-Hypothese nachkommt, halfen diese Muster, die Kommunikationssituation zu bewältigen. Dabei wurden die Chunks entweder nur reproduziert oder mussten an die sprachliche Situation angepasst werden. Es fanden sich aber auch eigene kreative Konstruktionen. In der folgenden Phase setzten sich die Lernenden schriftlich mit dem literarischen Text auseinander und verwendeten die erarbeiteten Phrasen. Als weitere Unterstützung wurden mit den Kindern gemeinsam auch textspezifische Muster zusammengestellt. Dabei wurde die Frage verfolgt, welche Formeln und Routinen für eine bestimmte Textsorte spezifisch sind. In der Phase der Entwicklung von Sprachbewusstheit fanden dann über die von den Kindern produzierten Texte Austausch und Korrektur statt. Somit wurde immer wieder ein Wechsel von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit vollzogen, wodurch einerseits die Förderung in beiden Varietäten ermöglicht wurde, zum anderen mit den Lernern auf der Metaebene ein Austausch über ihre sprachlichen Produkte und sprachlichen Normverstöße stattfinden konnte. Sprachstrukturelle Arbeit wurde in dieser Gruppe nicht geleistet. Die Aufgabenstellungen zur Textproduktion wurden so gewählt, dass der Fokus auf ganz bestimmte „Stolpersteine“ (Rösch) gelenkt werden konnte. Die Auswahlkriterien für die in der Förderung verwendeten Chunks können sehr unterschiedliche Fokussierungen verfolgen (s. o. 199f.):

grammatisch orientiert:

- Nach dem Lexical Approach (s. o. 152ff.) können immer wiederkehrende und damit besonders wichtige sprachliche Phänomene oder gewisse Stolpersteine präsentiert werden.
- Sie können valenzgrammatisch betrachtet gewisse Frames darstellen, die gefüllt werden müssen.

pragmatisch orientiert:

- Sie können kommunikationsorientiert motiviert sein und insofern gewisse pragmatische Frames anbieten, die in mündlichen und schriftlicher Kommunikation reproduzierbar sind.

semantisch gesehen:

- halbfeste Kollokationen, sprich Phraseme (s. o. 159ff., 173ff.)
- feste Kollokationen darstellen wie Routinen oder Idiome (s. o.)

In der vorliegenden Konzeption wurden diese Kriterien, je nach thematischer und grammatischer Gewichtung der Einheit, mehr oder weniger gewichtet. Besondere Beachtung fand aber die pragmatische Motivation, die Kinder zur mündlichen wie schriftlichen Rezeption und Produktion zu befähigen.

In der „Sprachstrukturgruppe“ wurde der Text in derselben Weise präsentiert. Nur wurde zum einen die Phase der Wortschatzerarbeitung reduziert, weitgehend auf die Visualisierung verzichtet und den Kindern vor der Textproduktion statt unterstützender Chunks sprachstrukturelle Übungen zu den jeweiligen Stolpersteinen angeboten. Dabei wurden aus Textauszügen bestimmte irritierende sprachliche Erscheinungen herausgearbeitet, analysiert, Regeln abgeleitet und diese fixiert und des weiteren Übungen zu diesen angeboten. So wurde die Erarbeitung von text- und textsortenspezifischer Chunks durch die explizite Erarbeitung sprachlicher Strukturen substituiert. Auch die Kinder dieser Gruppe erhielten die Gelegenheit, eigene Texte zu produzieren und zu überarbeiten. Der methodische Ablauf beider Förderkonzeptionen variierte also nur in Bezug auf die explizite Förderung des Wortschatzes in der einen und auf die explizite Förderung von Sprachstrukturen in der anderen Gruppe:

<b>Prozedur</b>	<b>Sprachstrukturelle Arbeit</b>	<b>Wortschatzarbeit</b>
<b>Erste Textbegegnung durch interaktive Lese- und Vorlesemethoden (Apeltauer 2007)</b>	Impliziter Input von Wortschatz und sprachlichen Strukturen	Impliziter Input von Wortschatz und sprachlichen Strukturen
<b>Textverstehen:</b>	Besprechung und Klärung von unbekanntem Wortschatz (ggf. Visualisierungshilfen);	Besprechung und Klärung von unbekanntem Wortschatz (mit Visualisierungshilfen); explizites Herausarbeiten und Besprechen von Konstruktionen, in Hinblick auf Rezeption und spätere Produktion; Visualisierung der erarbeiteten Chunks;
<b>Wiedergabe der Information und kommunikativen Rolle des Textes (Inghendahl 2003):</b>	Reproduktion holistisch wahrgenommener Chunks; kreative Konstruktionen	Reproduktion holistisch wahrgenommener Chunks; kreative Konstruktionen
<b>Produktive Auseinandersetzung mit dem Text:</b>	Explizite Erarbeitung von Sprachstrukturen im Zusammenhang mit dem gelesenen Text als Vorbereitung auf die Textproduktion  Mündliche und schriftliche Produktionen, Anwendung der sprachstrukturellen Übungen	    Mündliche und schriftliche Produktionen; Anpassen der Chunks in die jeweilige sprachliche Situation
<b>Sprachbewusstheit entwickeln:</b>	Überarbeitung des Textes unter besonderer Berücksichtigung und Korrektur grammatischer Strukturen und Wortwahl	Überarbeitung des Textes unter besonderer Berücksichtigung und Korrektur grammatischer Strukturen und Wortwahl

**Tab. 22: Überblick II: Gewichtung der Methoden in den Sprachkursen zur Überprüfung der Hypothese**

## 8. Konzeption des Literarischen Sprachunterrichts

Literatur lässt sich nach Heidi Rösch als aktualisierender oder interlingualer Sprachgebrauch definieren. Durch Literatur wird Sprache „kreativ genutzt, hinterfragt, offenbart oder auch neu geschöpft“ (Rösch 2011: 97). So fordert sie den Umgang mit Literatur im Fremd- bzw. Zweitsprachunterricht und argumentiert dabei mit Wolfgang Iser, der in seiner wirkungsästhetischen Theorie Lesen als Erfahrung mit dem Text und mit sich selbst beschreibt (Iser 1994: 230; Rösch 2011: 102). Sie fordert dabei eine Abkehr vom deduktiven hin zum induktiven Literaturunterricht, der Wert auf unmittelbare Textbegegnung und textnahes Vorgehen legt und einen Weg über Analyse und Deutung des konkreten Textes (auch über semantisch interkulturelle Aspekte (Kühn)) zur Text überschreitenden evtl. auch verallgemeinernden Bearbeitung findet (Rösch 2007: 56). Obwohl sich Heidi Rösch neben textnahen Verfahren (Paefgen 1993: 48ff.; 1996: 253ff.) auch für produktionsorientierte ausspricht, unterscheidet sie sich von Gerlind Belke, die ebenfalls für den Einsatz von Literatur im Zweit- bzw. Fremdsprachenunterricht plädiert und dazu methodische Konzepte vorlegt (Belke 2003: 209). Letztere plädiert ausschließlich für produktionsorientierte Verfahren, die zum individuellen Textverständnis führen (Belke 2003: 208).

Verfolgt man das Ziel, guten Literaturunterricht zu leisten, dann impliziert er gewissermaßen auch guten Sprachunterricht. Zum einen muss die Aufmerksamkeit auf Sprache gelenkt werden, damit der Verständnisprozess angeleitet bzw. gesichert ist. Zum anderen bieten vor allem kinderliterarische Texte durch sprachliche Einfachheit und Wiederholung von Vokabular und sprachlichen Strukturen (Belke 2007: 10) eine große Chance sowohl holistisch wie auch analytisch zu lernen. Kontextgebundene Strukturen, ebenso wie sprachliche Mittel, werden vorgegeben und die Kinder können mit ihnen produktiv werden. Dabei sind Sprach- und Handlungsmuster in Kinderromanen und Bilderbüchern, im Gegensatz zur Kinderpoetik, meist nicht an Reim- und Versmaß gebunden „und dadurch offener für Substitution, Transformation und sonstige operative Eingriffe durch die Schüler“ (Belke 2003: 209). Selbst Ulf Abraham und Matthis Kepser nennen die Sprachreflexion als eine der Intentionen des Literaturunter-



richts, da sie innerhalb der Rezeption des Textes zu Leseverständnis führt und darüber hinaus literarisches Lernen erleichtert (Abraham/Kepser 2005: 86ff.). Caspar Spinner nimmt „die aufmerksame Wahrnehmung sprachlicher Gestaltung“ (Spinner 2010: 98) als eine seiner „elf Aspekte literarischen Lernens“ auf und legt dabei besondere Betonung auf den Wahrnehmungsbegriff. Auch wenn sich die genannten Aspekte nicht auf den Zweit- bzw. Fremdspracherwerb beziehen, sondern auf den Erwerb literaturspezifischer Sprachstrukturen, so sind sie doch auch auf diese Erwerbstypen ausdehnbar. „Zum Erwerb einer Fremdsprache als Kultursprache gehört die Beschäftigung mit der fremdsprachigen Literatur. Das Verstehen fremdsprachiger Literatur kann nicht vom Spracherwerbsprozess gelöst werden“ (Belke 2003: 206). Implizite und explizite Sprachförderung finden gewissermaßen gleichzeitig statt. Der Blick wird einmal auf die Form gerichtet, über die die inhaltliche Bedeutung entschlüsselt und der Sinngehalt erfasst wird, dann wiederum richtet sich das Augenmerk auf die Bedeutung und den Sinngehalt, über die wir zu Erkenntnissen über die Form gelangen können. So kann Literatur eine Plattform bieten, auf der sprachstrukturelle Arbeit gelingen kann, ohne dass man sich vom Literarischen zu weit entfernt und dieses für Sprachförderung nur funktionalisiert. Dazu gilt es, ein Unterrichtsmodell zu entwickeln, das sowohl literarische als auch sprachliche Dimensionen berücksichtigt bzw. diese Dimensionen miteinander verzahnt.

Eine umfangreiche literarische Begründung bzgl. literarischer Kompetenzentwicklung würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Trotzdem soll im Folgenden in knapper Form auf die literarische Dimension der vorliegenden Unterrichtskonzeption eingegangen werden. Zunächst wird auf einige wichtige Phasenmodelle der Literaturdidaktik verwiesen, aus denen dann die Unterrichtsphasen im Literarischen Sprachunterricht entwickelt werden.

## 8.1 Literarische Dimension

### 8.1.1 Phasen des Literarischen Sprachunterrichts

„Der literaturdidaktische Ansatz muss Assimilation (im Umgang mit Literatur) zulassen und Akkommodation anleiten. Der Weg führt von einem defensiven zum offensiven Ansatz, der die Schüler/innen zum ‚schönen schweren Lesen‘ (ver-)führt und statt eines produkt- einen prozessorientierten, produktiven und damit auch reflexiven Umgang mit dem Text anleitet“ (Rösch 2010: 64). Die Phasen, die im Unterricht durchlaufen werden, sind an Ingendahl (1991), Waldmann (1998) und Rösch (2007) orientiert und entstammen zum einen der handlungs- und produktionsorientierten, zum anderen der interkulturellen Literaturdidaktik. Zunächst sollen die unterschiedlichen Phasenmodelle nebeneinandergestellt und betrachtet werden, um dann daraus ein Modell zu entwickeln, mit dem sowohl die literarischen wie auch die sprachlichen Dimensionen miteinander verflochten werden können:

Phasen der Leseweisen nach Werner Ingendahl (1991):	Verstehensziele nach Werner Ingendahl (2003)	Phasen im produktionsorientierten Literaturunterricht nach Günther Waldmann(1998):
		Vorphase: Spielhafte Einstimmung in literarische Texte
1. eine wahrnehmende Lektüre, in der Leser versuchen, den mitgeteilten Inhalt des Textes und seine besondere Erscheinungsform zur Kenntnis zu nehmen;	1. Erstes Textverstehen	1. Phase: Lesen und Aufnehmen literarischer Texte
2. eine erarbeitende Lektüre, in der sie die bisher dunkel gebliebenen Aussagen und die besonderen Formmerkmale zu deuten versuchen;	2. Objektivation	2. Phase: konkretisierende subjektive Aneignung literarischer Texte
3. eine aneignende Lektüre, in der Leser aus persönlichem Interesse das zu formulieren versuchen, was die Arbeit am Text in ihnen selbst bewirkt haben könnte;		3. Phase: Textuelles Erarbeiten literarischer Texte
4. eine anwendende Lektüre, in der sie alte und neue 'Fälle' mithilfe der Textaussage diskutieren.	3. Applikation	4. Phase: Text überschreitende Auseinandersetzung mit literarischen Texten

**Tab. 23: Gegenüberstellung der Phasen von Literaturunterricht (nach Ingendahl 2003 und Waldmann 1998)**

Sowohl Waldmann als auch Ingendahl beschreiben die einzelnen Phasen als hermeneutische Prozesse, in denen jeweils andere Kriterien gelten, da ihre Verstehensziele unterschiedlich liegen (Ingendahl 2003: 5). Waldmann stellt dabei den Handlungsbezug stärker in den Mittelpunkt als Ingendahl. So gilt bei diesem in der Phase des ersten Textverstehens, dass der Text als verstanden gelten kann, wenn seine Information und seine kommunikative Rolle (unwidersprochen) wiedergegeben werden können. Dies scheint als erste Annäherung ausreichend. Dieses erste Verstehensziel korreliert mit der vorgestellten Methodik des literarischen Sprachunterrichts, der Besprechung und Klärung von unbekanntem Wortschatz, dem expliziten Herausarbeiten und Besprechen von Konstruktionen und der Anwendung der Chunks in Erzählkontexten. Dieser Ansatz mag zwar in Hinsicht auf Unterricht nicht neu sein, bietet aber am idealsten die Option, den Ansatz der Sprachreflexion zu integrieren. Denn Ingendahl stellt in seinem Ansatz das Erkennen in den Mittelpunkt und dieses Erkennen von Inhalt und Form kann nur ganz nah am Text geschehen, wie es Elisabeth Paefgen (1997) für das Konzept des Textnahen Lesens empfiehlt und Heidi Rösch innerhalb ihrer interkulturellen Literaturdidaktik fordert (Rösch 2007). Dies wiederum lässt Raum für Fragen auch nach sprachlichen Phänomenen des Textes und darüber hinaus. Es wäre vermessen, zu erhoffen, es ließe sich ein Phasenmodell finden, das die gegenübergestellten Aspekte miteinander verbindet und sich daneben noch zeitökonomisch in einer Unterrichtsstunde absolvieren lässt. Wichtig, um neben den literarischen auch die sprachlichen Aspekte abdecken zu können, sind die Lesephasen und -weisen zu berücksichtigen ebenso wie ein induktiver Ansatz, der Wert auf die unmittelbare Textbegegnung sowie ein textnahes Vorgehen (Ingendahl) legt und zu einer Text überschreitenden Bearbeitung (Kreft; Waldmann) führt (Rösch 2007: 56). Induktiver Unterricht bedeutet auch, dass die Wahrnehmung des Schülers, seine Einzelerfahrung, erweitert wird, um darüber hinaus zu diversifizierten Grundeinsichten zu gelangen. Kreft spricht hier von der Überwindung der bornierten Subjektivität, was aus interkultureller Perspektive von Heidi Rösch auf die bornierte Ethnizität ausgedehnt wurde (Kreft 1977: 379). Vor dem Hintergrund der multiethnischen Klassen und Gruppenzusammensetzungen ist dieser Blickwinkel von besonderer Bedeutung,

da es gilt, jeden Unterricht zur Überwindung der Ethnozentrik<sup>12</sup> (Sumner 1906/2007: 13) und Förderung der Kommunikationsfähigkeit zu nutzen. Auch produktive Verfahren sollten in jeder Phase interkulturelle Komponenten aufweisen (Rösch 2007) und am Ende zu einer Ausdehnung hin zur außertextuellen Erfahrung führen. Somit müssen die literarischen Texte sowohl im Zusammenhang mit dem kulturellen Kontext, in dem sie entstanden und in den sie eingebettet sind, betrachtet, als auch zu ihrer "fremdkulturellen Rezeption" (Göllner 2001: 11) in ein produktives Verhältnis gesetzt werden (ebd.).

Daraus ergibt sich folgendes Modell für den Literarischen Sprachunterricht, an dem sich in Verbindung mit den beiden methodischen Vorgehensweisen der Sprachförderung die Planung der einzelnen Unterrichtseinheiten orientieren kann:

---

<sup>12</sup> Ethnozentrismus ist ein von Sumner 1906 geprägter Begriff für „jene Sicht der Dinge, in welcher die eigene Gruppe der Mittelpunkt von allem ist und alle anderen mit Bezug darauf bemessen und bewertet werden“ (Sumner 1906: 13).

	Phase/Leseweise	Methodik	Literarische Dimension
	Motivation und Einstimmung		
1	Wahrnehmende Lektüre	Interaktives Lesen/Vorlesen (Weskamp 2003) entsprechend dem Sprach- und Entwicklungsstand der Kinder; Abwägen der Notwendigkeit von Detailverstehen oder selektivem Verstehen (Hahn 2010)	Erstes Textverstehen (Ingendahl 2003); erster inhaltlicher Entwurf bzw. erste Annäherung; die Leserhaltung ist noch subjektiv (Kreft 1977) und ethnozentrisch (Rösch 2007)
2	Erarbeitende Lektüre	Formulierung von Thema bezogenen Fragen und Erkenntnissen; Herstellen von Zusammenhängen zur Historie, Autorenbiographie, zu ethnischen Identitäten und Ideologien	Unklare Textpassagen werden geklärt. Annäherung und Erfassung des Themas, Beginn der Objektivierung (Ingendahl 2003, Kreft 1977)
3	Aneignende Lektüre	Literarisches Gespräch (Härle 2003); Schriftliche wie mündliche Auseinandersetzung mit dem Text (Haas 1997); entwickeln von Deutungssystemen hin zur stimmigen Interpretation (Ingendahl 2003)	Reflexion der subjektiven Haltung (Kreft), Reflexion der subjektiven Ethnizität (Rösch 2007), was verändert sich durch die Lektüre (Sichtwechsel, Verhaltensänderung)
4	Anwendende Lektüre	Text überschreitende Auseinandersetzung (Waldmann 1998), Kritik und Rechtfertigung des Textes (Ingendahl 2003); Anwendung der Texterkenntnisse auf ein individuelles oder gesellschaftliches Problem (Ingendahl 2003)	Außertextuelle Erfahrungen (Kletthammer 1994), Entwicklung eines kritischen Blickes bis hin zur Verhaltensänderung; Interkultureller Blick

**Tab. 24: Phasen des Literarischen Sprachunterrichts**

### 8.1.2 Interaktives Vorlesen

Da die dem Kurs zugrunde liegende Lektüre gemeinsam in der Gruppe gelesen wird, indem ein Kind oder die Lehrkräfte einzelne Passagen vorlesen, lehnt sich das methodische Vorgehen am Interaktiven Modell des Lesens an (Carrell/Devine/Eskey 1988: 239; Williams/Moran 1989: 217). Damit hat sich in der Fremdsprachendidaktik ein Modell etabliert, das von einer Gleichwertigkeit der Verstehensprozesse ausgeht. Gemeint sind damit zum einen der Bottom-up Prozess als textgesteuerter Prozess und der Top-down als erwartungsgeleiteter Prozess, der das Wissen des Lesers bzw. Zuhörers einbezieht. Diese Prozesse werden bei Swantje Ehlers (2008: 216) in einzelne Teilfähigkeiten differenziert. Sie müssen sowohl gleichzeitig als auch in unterschiedlichen Phasen eingesetzt werden und sowohl durch Linearität (dem einfachen Erfassen von Einheiten und ihrer Beziehung) als auch durch Hierarchisierung gekennzeichnet sein

(2008: 217f.). Die Hierarchisierung zeigt sich in der Abstraktion bzw. Konzeptbildung und der Identifizierung und Differenzierung bezogen auf andere Konzepte ebenso wie in der Selektion und Relevanzfilterung, was wiederum die Behaltensleistung beeinträchtigt. Außerdem gehe nach Ehlers der Leser „fortlaufend über das Gedruckte und wörtlich Gesagte hinaus“ (Ehlers 2008: 218) und lese mehr, als in einem Text steht. Dies verweist auf die Fähigkeit der Interpretation und der Inferenzbildung (ebd.). Diese genannten Teilfertigkeiten sind grundlegend für den kognitiven Prozess des Lesens, sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache, nur kommen im Zweitspracherwerb einige Variablen mit ins Spiel (ebd.): das Schriftsystem, die Spracherwerbsphase, das Alter, die ersprachliche Lesefähigkeit und kontrastive Aspekte von Erst- und Zweitsprache. Als Symptome taucht damit eine verringerte Leseflüssigkeit auf und durch die erhöhte Anstrengung eine verkürzte Lesezeitspanne. Als konkrete Gründe nennt Swantje Ehlers neben dem mangelnden Wortschatz auch die mangelnde Automatisierung von Grundfertigkeiten. Diese Automatismen sind eine Voraussetzung für flüssiges und verstehendes Lesen. Sie setzen Ressourcen frei für höherstufige Verstehensprozesse. Oft reicht das Hintergrundwissen nicht aus, weil Konzepte nicht verfügbar oder nicht differenziert genug sind. Der Leser ist zu eng an der sprachlichen Basis orientiert und erzeugt daher zu wenig Inferenzen. Mangelnde Zweitsprachkenntnisse führen dazu, dass Oberflächenmerkmale nicht erkannt werden (z. B. Konnektive, Referenten). Vor diesem Hintergrund schreibt Ehlers dem narrativen Text eine besondere Brückenfunktion zu, dessen didaktisch-methodische Aufbereitung allerdings gerade im Hinblick auf die oben beschriebenen Variablen, sehr gut durchdacht sein muss, und leitet daraus folgende didaktische Konsequenzen für die zweitsprachliche Lesepraxis ab: Dem Einfluss von Inferenzen durch Oberflächenmerkmale (Kohäsionsmittel) auf den Verstehensprozess muss besondere Beachtung gelten. Das bedeutet, dass diese sprachlichen Signale explizit zu vermitteln sind. Diese sprachlichen Signale bzw. Kohäsionsmittel betreffen fast ausschließlich den Strukturwortschatz (neben Ellipsen). Texte, die ein breites Bildungs-, Text- und Weltwissen fordern, erschweren gegenüber Texten, die flacher zu lesen sind, die Interpretation und Inferenzbildung. Daher eignen sich kinderliterarische, narrative Texte

besonders gut für die Arbeit mit Zweit- bzw. Fremdsprachlernern. Als letzte Konsequenz empfiehlt Ehlers, ganz im Sinne der oben skizzierten literaturdidaktischen Einsichten, dass Texte mündlich wie schriftlich nutzbar zu machen sind (ebd.).

Bei Ralf Weskamp (2003) findet sich eine Konkretisierung des interaktiven Modells des Lesens, das die von Swantje Ehlers beschriebene Problematik steuern könnte und unterbreitet folgende Aktivitäten:

Vor dem Lesen:

- Vorwissen aktivieren
- Erwartungen wecken
- Themenbezogenes Vokabular sammeln
- Vokabular üben

Während des Lesens:

- Vorhersagen über den Verlauf der Geschichte treffen lassen
- über Bilder und Illustrationen sprechen
- Wortbedeutungen aus dem Kontext erschließen
- nacherzählen bzw. zusammenfassen lassen

Nach dem Lesen:

- ein Gespräch über die Geschichte führen
- eigene Illustrationen entwerfen lassen
- Variationen zur Geschichte finden lassen
- Rollenspiele

Im Zweitsprachunterricht stellt auch das Lesetempo eine wesentliche Bedingung für das erste Verstehen. Ein Text wie der hier zugrunde liegende Kinderroman muss in kleinen Abschnitten und langsam gelesen werden. Je nach Komplexität der Satzstrukturen oder des Wortschatzes sind sogar satzweise Unterbrechungen möglich, in denen in interaktiven Aushandlungen Verstehen geklärt und gesichert werden kann. Diese Verstehenssicherung in der Interaktion sollte im Mittelpunkt des Literarischen Lesens im Zweitsprachunterricht stehen.

Neben diesen didaktisch-methodischen Aspekten weisen Autoren, die sich diesbezüglich mit literaturdidaktischen Themen auseinandersetzen, auf die Motiva-

tion als zentralen Einflussfaktor hin (dazu auch Belke 2003: 209; Ehlers 2008: 218). Damit wird ersichtlich, welche zentrale Rolle der Textauswahl zukommt.

### 8.1.3 Buchauswahl

Aufgrund der Komplexität des Leseprozesses und der Forderung, dass Lesen zum Spracherwerb führen soll, kommt dem Text als sprachlicher Input eine zentrale Rolle zu. Damit dieser auch tatsächlich fruchtbar wird, muss die in der Zweitsprachförderung eingesetzte Literatur neben der von Krashen geforderten Verständlichkeit (Krashen 1985) gewisse weitere Kriterien erfüllen, die auch mit den von Lonnecker /Schödder (2002: 23) zusammengestellten Kriterien bzgl. effektiven Lesens korrelieren. Soll Lesen effektiv sein, sei auf Inhalt, Wortschatz, Bedeutung des Textes, Bezug zum Hintergrundwissen der Leser und das für alle ersichtliche Leseziel zu achten (Lonnecker /Schödder 2002: 23). Diese Kriterien verweisen auf die Relevanz der Auswahl des literarischen Textes, welcher der Sprachförderkonzeption zugrunde gelegt wird.

Bezogen auf das Thema sollte die ausgewählte Literatur zeit- und altersgemäß der Erlebniswelt der Kinder entsprechen, sie sollte gesellschaftliche Hybridität darstellen, Neugier wecken auch auf Fremdartiges, multiperspektivisch, dominantkritisch und Empathie fördernd sein. Die inhaltliche Gestaltung muss bezogen auf Ort, Zeit- und Handlungsraum überschaubar sein und dabei Freiräume für eigene bieten. Außerdem verlangt es nach einer respektvollen und sensiblen Darstellung der Figuren und Beziehungen. Altersangemessene Satzformulierungen, Wortwahl und der Einsatz von Phraseologismen sowie die häufige Wiederholung von diesen sorgen für eine gute sprachliche Gestaltung und auch die optische Gestaltung muss Beachtung finden. Heidi Rösch (2011: 107f.) fasst diese Kriterien zur Auswahl eines geeigneten literarischen Textes unter interkulturellen Aspekten zusammen. Sie ordnet diese Kriterien der Personal-, Sozial-, Methoden- und Sachebene zu.

Die Beurteilung des ausgewählten Kinderromans „Spatzenmilch und Teufelsdreck“ von Gazhi Abdel-Qadir beruht auf der Einschätzung des Themenbereichs und der Gestaltung unter inhaltlichen, sprachlichen und äußerlichen Aspekten: Die Geschichte wird von Abdel-Qadir sehr humorvoll erzählt, repräsentiert moderne Familienverhältnisse und inszeniert die liebenswerten Charaktere so,



dass man sich jederzeit in jeden einfühlen kann, was zum einen die Identifikation, zum anderen den Perspektivenwechsel erleichtert. Erzählt wird aus Sicht von Michael, der als Ich-Erzähler erscheint, was vor allem den meist weniger lesebegeisterten Jungs die Identifikation erleichtert. Somit ist der Text innovativ, repräsentativ, polyvalent, multiperspektivisch und Empathie fördernd. Gesellschaftliche Hybridität wird innerhalb der multikulturellen Familie dargestellt und durch den sympathischen Opa aus Jordanien Neugier auf Fremdartiges geweckt.

In der inhaltlichen Gestaltung gelingt die Darstellung der multiplen Identitäten respektvoll, die Beziehungen werden feinfühlig skizziert. Ort, Zeit und Handlung bleiben jederzeit überschaubar, was auch durch die Einteilung in die einzelnen Kapitel gewährleistet ist, die jedes für sich eine eigene Begebenheit erzählen.

Sprachlich gestaltet sich der Text durch altersangemessene Satzformulierung und Wortwahl. So findet der Wortschatz der Kinder Berücksichtigung und häufige Wiederholung von Satzmustern und gebräuchlichen Phraseologismen erleichtern die Sprachförderung.

Das kleine Buch wirkt optisch ansprechend, was auch durch die Schriftgröße, Zeilenabstände, Absätze und Kapitelunterteilung gewährleistet ist. Die Länge des Textes ist dem Alter angemessen. Illustrationen finden sich leider zu wenige, wurden aber in manchen Sequenzen ergänzt.

So entspricht der ausgewählte Kinderroman den aufgeführten Kriterien in weitem Umfang und bietet daher für die Konzeption des Literarischen Sprachunterrichts eine optimale Grundlage. Dies konnte sich während der Beobachtungen in den Kursen und später in der Auswertung der Ergebnisse bestätigen lassen.

## **8.2 Sprachliche Dimension**

### **8.2.1 Grundlegende Ansätze**

Die Konzeption des Literarischen Sprachunterrichts basiert in erster Linie auf den oben dargestellten Hypothesen, die sich konkret auf den Unterricht beziehen und die unterrichtliche Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden in den Mittelpunkt stellen. Dazu muss als grundlegender Beitrag die Inputhypo-

these von Stephan Krashen (1985) genannt werden: Durch verständlichen und angemessenen Input, der kontextuell und situativ verankert ist, wird den Lernenden dem Erstspracherwerb entsprechend die Möglichkeit geboten, zunächst Sprache durch intensive Textarbeit zu verstehen, zur Kommunikation über den Text angeregt zu werden, um dann ganz von selbst die Fähigkeit zur Sprachproduktion in mündlicher und schriftlicher Form zu erwerben. Auf expliziten Grammatikunterricht und Fehlerkorrektur sollte nach Krashen verzichtet werden. Dies zeigte sich in verschiedenen Studien allerdings eher problematisch und sollte hier überprüft werden.

Long/Seliger (1983) und Swain (1985) betonen als Erweiterung zu der von Krashen entwickelten Hypothese, dass neben einem verständlichen Input auch der Output für erfolgreichen Spracherwerb notwendig sei. Ohne Sprachproduktion durch den Lerner sei kein Spracherwerb möglich. Hier zeigt sich der pragmatische Ansatz: Sprache ist Handlung. Der Lerner steht unter Erwerbsdruck, da er das Ziel der sprachlichen Handlungsfähigkeit verfolgt. Dies bietet zusätzliche Motivation zur Sprachanalyse (Roche 2008: 108) und ist somit leicht mit dem Sprachaufmerksamkeitsansatz (Peyer 2011) verknüpfbar.

Die Interaktionshypothese vereint beide Theorien des Input und Output in der Interaktion. Sprache wird demnach nicht einfach durch Sprechen und Hören gelernt, sondern durch das Aushandeln von Bedeutungen. Lehrende (teacher talk) passen sich durch Artikulation, Satzkonstruktion und Wortschatzverwendung dem Sprachniveau der Lernenden (foreigner talk) an. Die Sprache wird „mittels klärender Rückfragen, Bitten um Wiederholungen, Bestätigungen, Verständnisüberprüfungen, Ergänzungen, Korrekturen, Paraphrasen oder Wiederholungen“ (Rohmann/Aguado 2002: 278) praktiziert. Auch Henrici (1995: 14f.) postuliert, dass durch Input allein kein erfolgreicher Spracherwerb zustande kommen kann und mit diesem gearbeitet werden muss. „Je umfassender die interaktionellen Tätigkeiten von Lehrenden und Lernenden sind, desto schneller findet erfolgreicher Erwerb statt“ (Henrici 2001: 734). Diese Aushandlungen und Interaktionen finden im vorliegenden Konzept in der Kommunikation mit und über den Text statt.

Nach der Aufmerksamkeitshypothese (Noticinghypothese nach Schmidt 1990) setzt die Wahrnehmung von Input auch seine Verarbeitung voraus, „indem die Lernenden ihre Aufmerksamkeit darauf richten, ihn mit dem abgleichen, was sie selbst produzieren und Abweichungen davon erkennen, ohne sie notwendigerweise in ihrer sprachlichen Struktur mit einer dahinterliegenden grammatischen Regel zu verstehen“ (Hufeisen/Riemer 2010: 743).

Auf dieser Hypothese ist auch der „Focus on Form Ansatz“ begründet zu sehen. Er stellt ein Bindeglied zwischen den kommunikativen und kognitiven Auffassungen von Sprachunterricht dar. Das von Michael Long entwickelte Konzept verortet die Betrachtung von sprachstrukturellen und Wortschatzphänomenen situativ und kontextuell und bettet sie primär in bedeutungsorientierten Unterricht ein (Rösch 2011: 73). In diesem kommunikativen Ansatz mit Beachtung von linguistischen Strukturen werden Kommunikationsprobleme aufgegriffen, analysiert, korrigiert und darüber sprachliches Wissen vermittelt. So findet Grammatikerwerb sowohl implizit als auch explizit, in einem Wechsel zwischen Mitteilungsbezogenheit und Sprachbezogenheit (Butzkamm 2004: 22) statt. Dieses Vorgehen findet in der Methodik des Literarischen Sprachunterrichts Beachtung.

Ein weiterer Spracherwerbsansatz, der die Konzeption des Literarischen Sprachunterrichts beeinflusst, ist der oben beschriebene „Lexical Approach“ von Michael Lewis (1993), ebenfalls eine Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes. Lewis postuliert (ebd.), dass Sprache nicht als lexikalisierte Grammatik zu betrachten sei, sondern vielmehr als grammatikalisierte Lexik funktioniere. Somit sei dem Wortschatz und nicht der Grammatik die maßgebliche Rolle zuzuschreiben, was wiederum zahlreiche Konsequenzen für den Sprachunterricht haben müsse. Der Lexical Approach zweifelt nicht nur die Sinnhaftigkeit der expliziten Erklärung grammatikalischer Regeln mittels Übungen an, er zeigt auch gegenüber „Fehlern“ eine kritische Haltung. Diese Haltung findet sich auch in der Interlanguagehypothese begründet, die die Entwicklung einer Interimsprache hin zur Zielsprache beschreibt, die Fehler meist als übergeneralisierte

Hypothesenbildung darstellt, die erprobt und manifestiert oder verworfen werden.

So versucht das Konzept des Literarischen Sprachunterrichts die oben dargestellten vielfältigen Aspekte und Faktoren zu berücksichtigen und den daraus resultierenden Forderungen nachzukommen.

### **8.2.2 Formelhafte Wortmuster**

Das Besondere, wenn auch nicht gänzlich Neue an der Konzeption des Literarischen Sprachunterrichts ist, dass sie den Ansatz verfolgt, Grammatik könne sich aus der Verwendung und Analyse holistisch verwendeter und gespeicherter Phrasen entwickeln (Edmondson 1995, Lewis 1983), ein Ansatz, der wie schon skizziert in der Fremdsprachendidaktik schon vor längerer Zeit Einzug hielt, aber in der Zweitsprachförderung hinter der expliziten Förderung sprachlicher Strukturen wenig Beachtung fand. Spracherwerb sei nach Edmondson „nicht nur als das allmähliche Synthetisieren von kleineren zu größeren Einheiten zu verstehen, sondern auch als das Aufbrechen und schrittweise Analysieren komplexer Strukturen“ (Kostrzewa 2010: 19). Der Ansatz folgt der Überzeugung, dass durch die Sprachförderung im literarischen Kontext, den Kindern sprachliche Konstruktionen durch Rezeption angeboten werden, mit denen im Weiteren agiert wird, die dann angeleitet dekonstruiert, respektive transferiert werden und aus deren Dekonstruktion bzw. Transfer wiederum Einsichten in sprachstrukturelle Phänomene des Deutschen gelingen.

### **8.2.3 Stolpersteine und Routinen**

Auch wenn die Konzeption des Literarischen Sprachunterrichts an kommunikativen Ansätzen orientiert ist und in erster Linie auf der Interaktionshypothese basiert, findet die Arbeit mit sprachlichen Strukturen des Deutschen wesentliche Beachtung. Vor allem muss die Sprachaufmerksamkeit der Lehrkräfte auf diese Strukturen gerichtet sein, die somit wie ein innerer Lehrplan fungieren und über die Kommunikationshilfen und Korrekturverfahren immer wieder thematisiert werden. Hierbei orientiert sich die Konzeption an den oben schon beschriebenen, von Heidi Rösch (2007: 54) ermittelten „Stolpersteinen der deutschen Sprache“, von denen wesentliche ausgewählt wurden.

Der Fokus bleibt dabei auf der Arbeit mit komplexeren Wortsequenzen, Formeln und Routinen, durch die neben Wortschatzerwerb auch der Erwerb sprachlicher Strukturen vollzogen werden soll. So lassen sich folgende Ziele der sprachlichen Dimension zusammenfassen:

- die Erweiterung des Wortschatzes
- die Analyse sprachlicher Strukturen
- Anpassung und Transfer
- Entwicklung von Kommunikations- und Schreibstrategien

#### **8.2.4 Mustergeleitete Textproduktion**

Eine weitere konstitutive Komponente des Konzeptes ist, dass den Kindern als Hilfsmittel zur Textproduktion textspezifische größere formelhafte Wortmuster (Chunks) zur Verfügung gestellt werden, die einerseits jeweils den grammatischen Schwerpunkt des Tages implizieren, andererseits bei der Textgestaltung helfen sollen. Anja Ballis (2008: 16) konkretisiert die Anforderungen an schulisches Schreiben als das Verfassen von Texten zu vorgegebenen Themen im Rahmen bestimmter Textsorten. Sie gliedert den Prozess in die folgenden Schritte:

- Planen
- Aktivieren von Sachkenntnissen und logischen Denkprozessen
- Textorganisation und -gestaltung

Das Bemühen, einen Text zu verfassen wird in der Regel nicht vom Bedürfnis sich auszudrücken geleitet, sondern von den Erwartungen, die an den schriftlichen Text gestellt werden (Schmölzer-Eibinger 2002: 96) und diese zu erfüllen, fällt gerade Zweitsprachlernern schwer (Ballis 2008: 16). Daher müssen die Grundkompetenzen gefördert werden, was durch eine mustergeleitete Textproduktion geschehen kann. Vorgeformte sprachliche Strukturen sind offenbar allgegenwärtig und ihr Gebrauch stellt die Regel dar (ebd.). Ohlhus weist in einer neueren Studie nach, dass der Erwerb von Phraseologismen und der Erwerb von Erzählfähigkeiten korrespondieren können. „Die Verfügbarkeit formelhafter Wendungen dient in diesem Zusammenhang als Ressource und Steigbügel für globalstrukturelle Entwicklungen“ (Ohlhus 2005: 78). Umgekehrt

kann auch die Erzählentwicklung als Motor bei der Ausdifferenzierung phraseologischer Kompetenz angesehen werden (ebd.). Ballis führt eine Untersuchung durch, in der Lernende zu einem Bild ein Märchen verfassten. Die didaktische Schlussfolgerung daraus lautet, dass der Blick auf die Textsorten und ihre Muster sowie auf die jeweiligen Formulierungsspezifika hilft, den Schreibprozess überschaubarer zu gestalten und systematisch aufzubauen. Kühn fordert: „Die Schüler sollen lernen, wer in welchen Texten und Textsorten, wem gegenüber welche Phraseme gebraucht“ (Kühn 2007: 890). „Das Thematisieren von Routiniformeln, Textbausteinen und Textsortenwissen könnte dazu beitragen, das Schreiben in der Zweitsprache zu fördern“ (Ballis 2008: 22). Da gemeinsam an und mit einer schon vorhandenen Textgrundlage gearbeitet wird, werden den Kindern als Hilfe für die Produktion von Texten schon von vornherein formelhafte Wendungen zur Verfügung gestellt. Werden diese mit textspezifischen formelhaften Wendungen respektive mit Textbausteinen ergänzt, müsste sich sowohl ihre Schreibsicherheit, ihr Tempo als auch ihre Schreibkompetenz verbessern. Außerdem schreibt Müller (2000) „automatisierten Sequenzen größere Korrektheit zu als kreativen Sequenzen“ (Aguado 2003: 39). Sie dienen gewissermaßen als „Islands of reliability“ (Dechert 1983).

Die Konzeption des Literarischen Sprachunterrichts beruht auf den bisher erwähnten, rund um den Spracherwerb entwickelten Ansätzen und Modellen. Die didaktisch-methodische Herangehensweise gleicht wie viele Entwürfe innerhalb dieser Thematik einer Suche nach dem Königsweg durch die Mitte all dieser diversen Hypothesen und Ansätze. Sie ist der Versuch, der Forderung nach Kontextgebundenheit und situativem Lernen, wie sie der „kommunikative Ansatz“ der DaF-Didaktik (Krashen, Swain, Allwright u.a.) fordert, nachzukommen und dabei dessen Reduktion auf Mündlichkeit zu überwinden. Dies soll gewährleistet werden, indem die Lerner von der Rezeption zur Produktion geführt werden. Dabei nimmt die Textproduktion und -überarbeitung eine zentrale Position innerhalb des Unterrichts ein, da sie zum einen zur literarischen Auseinandersetzung, zum anderen als Grundlage für die Sprachreflexion dient. Das heißt, dass im Moment der Textproduktion und -überarbeitung auf sprachstruk-

turelle Phänomene hingewiesen werden kann, auch wenn bis dahin ausschließlich mit Chunks gearbeitet wurde.

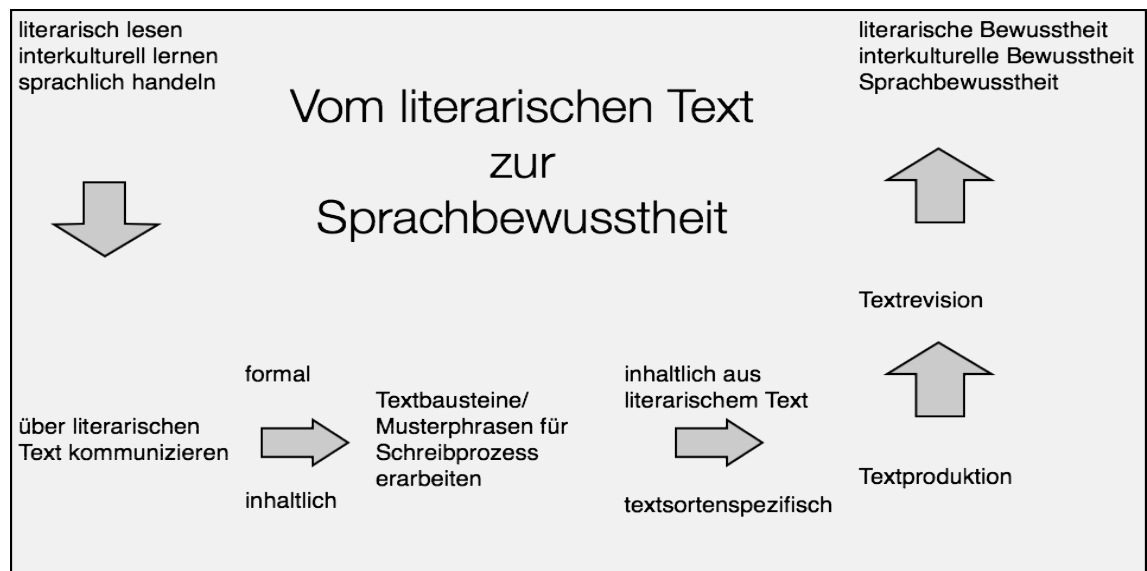
### 8.3 Verzahnung der literarischen und sprachlichen Dimensionen

Die Auseinandersetzung mit dem und über den literarischen Text ist sowohl für die literarische als auch für die sprachliche Kompetenzentwicklung von großer Bedeutung und somit in einer ganzheitlichen Dimension zu sehen. Es entwickelt sich kein Austausch ohne affektive Involviertheit und dies ist ein Aspekt, den Literatur zu leisten vermag. Hier kann ein Bezug zum sprachlichen Aspekt der vorliegenden Konzeption hergestellt werden:

- Betrachten wir Krashens Inputhypothese und den von ihm postulierten Einfluss des „affektiven Filters“ (Krashen/Terrell 1983: 148ff.), durch den Spracherwerb begünstigt oder einschränkt werden kann, so muss der Aspekt der Motivation dringend berücksichtigt werden. Taucht ein Leser in ein Geschehen ein, findet er zur Identifikation mit einer Figur, entwickelt er Empathie oder eventuell auch Vorstellungen von Konsequenzen für sein zukünftiges Handeln, kurz, ist ein Lerner in die Auseinandersetzung mit einem Thema involviert und engagiert, wird der affektive Filter positiv beeinflusst. Der Anlass zum sprachlichen Handeln ist gegeben, das Bedürfnis zur Kommunikation vorhanden.
- Im Sinne der Outputhypothese nach Swain (1985), die den pragmatischen Aspekt von Sprache berücksichtigt, steht der Lerner unter sogenanntem „Erwerbsdruck“, da er das Ziel verfolgt, sprachlich handlungsfähig zu sein. Der involvierte und engagierte Leser wird das Bedürfnis zur Kommunikation über den Text erleben. Wenn diese Kommunikation gut angeleitet, auf der Basis des vorliegenden sprachlichen Materials des Textes gefördert wird, so werden die Lernenden implizit Sprache und Kommunikationsstrategien üben und erwerben.
- Gemäß der Bedeutungsaushandlungshypothese nach Long (1985) reicht es für den Spracherwerb nicht aus, dass Lernende nur den sie umgebenden Input aufnehmen, sie müssen auch mit ihm arbeiten (Henrici 1995: 14f). Am besten geschieht dies „durch Interaktion und Aushandlungsprozesse zwischen Lerner und Sprecher der Zielsprache“ (Roche 2008: 127), indem über

den gelesenen Text gesprochen wird und der mithilfe der Textmuster selbstproduzierte Text überarbeitet wird.

Die Ganzheitlichkeit lässt sich am besten am folgenden Schaubild verdeutlichen, das die drei oben vorgestellten Kompetenzbereiche der Literatur, Sprache, aber auch der Interkulturalität aufnimmt und vom literarischen Lesen, interkulturellen Lernen und sprachlichen Handeln zum Bewusstsein in allen drei Bereichen führt. Dies erfolgt über die mündliche Auseinandersetzung auf formaler und inhaltlicher Ebene und der darauf folgenden schriftlichen Produktion und Revision.



**Abb. 28: Modell des Literarischen Sprachunterrichts**

Diese Verzahnung von sprachlicher und literarischer Dimension wird in einer konkreten Rahmenplanung realisiert, in der literarische und sprachliche Dimensionen gleichgewichtig berücksichtigt und verbunden werden. Innerhalb der sprachlichen Dimension wird eine Auswahl der zunächst relevanten Phänomene der deutschen Sprache getroffen, die Zweitsprachlernenden besondere Schwierigkeiten bereiten. Die Themen der literarischen Dimension ergeben sich aus den Inhalten des Textes, sollten aber nicht als absolut verbindlich betrachtet werden, sondern eher als thematische Vorschläge.



	Buchkapitel	sprachliche Dimension		Thema der literarischen Dimension
1	<b>Der Anruf</b> S. 7-18	Nomen	Artikel (un-/bestimmt/kein) + Personalpronomen Mittel der Textverknüpfung	Kennenlernen; Familie interkulturell; Ordnen des Familienverhältnisses
2	<b>Opas Salat</b> S. 19 - 32		Pluralbildung in Satzkontexten	Critical-Incident-Situationen: Begrüßungsrituale als konfliktträchtige Kommunikationssituationen
3	<b>Die Apfelsinenkisten</b> S. 33 - 49		Akkusativ (bestimmter, unbestimmter Artikel und Personalpronomen)	„ohne dass einer von ihnen das Gesicht verliert“ Konflikte austragen
4	<b>Für fünf Mark Spatzenmilch</b> S. 50 - 55		Dativ (bestimmter, unbestimmter Artikel und Personalpronomen)	Aprilscherze, kulturelle Bräuche
5	<b>Teufelsdröck</b> S. 56 - 63			Unterschiede im Rollenverständnis
6	<b>Anjas Pickel</b> S. 64 - 77	Adjektive	(attributive) Adjektive mit un-/bestimmtem und Possessivartikel	Sich ungerecht behandelt fühlen. Was ist gerecht?
7	<b>Der Weißfahrer</b> S. 78 - 87			Diskriminierung
8	<b>Der Arm des Muskeljungen</b> S. 88 - 101	Verben	regelmäßige und unregelmäßige Verben	Muskeljungen – Köpfchenmädchen? Klischees
9	<b>Hosenanprobe</b> S. 102 - 116		trennbare und untrennbare Verben	Mädchen und Junge sein in verschiedenen Kulturen
10	<b>Tante Josephine</b> S. 117 - 129		Verbzweitstellung und Verbkammer (mit Modalverben und trennbaren Verben)	Opas Schwur
11	<b>Die schnelle Heirat</b> S. 130 - 144	Präpositionen	Präpositionen unter semantischen Aspekten, <i>mit Akk., mit Dat.</i>	Spurensuche in Lebens- und Weltbildern ein guter Muslim sein, ein guter Mensch sein, ein guter Christ sein
12	<b>Brombeeren</b> S. 145 - 151	Adverbien	Inversion/ Topikalisierung ( <i>Nach der Reise findet er den Weg zurück.</i> )	Unwahrheiten
13	<b>Schwein gehabt</b> S. 152 - 158		Verneinung	Sprichwörter
14	<b>Abschied</b> S. 159 - 165	Fragepronomen	Bildung von Fragen mit (komplexen) Fragepronomen: Wen, wem, womit	Ein Abschiedsbrief an Opa

**Tab. 25: Rahmenplanung beider Sprachförderkurse**

## 9. Umsetzungsbeispiel am Kapitel „Der Weißfahrer“

Im Folgenden soll exemplarisch am siebten Kapitel des Buches „der Weißfahrer“ (S. 78-87) gezeigt werden, mit welchen Materialien und Hilfen die Kinder am Text gearbeitet haben und welche didaktisch-methodischen Hinweise die Lehrkraft erhielt.

Zunächst soll eine kurze Zusammenfassung des Kapitelinhalts das Verständnis erleichtern: Opa Tanturi und Michael fahren mit dem Bus in die Stadt, um dort ein Paket von Verwandten aus Jordanien abzuholen. Opa fällt auf, dass sein Fahrschein von den Busfahrern immer sehr gründlich kontrolliert und grob entwertet wird, während andere kaum kontrolliert werden. Michael erlaubt sich einen dummen Scherz und behauptet, der Opa sehe eben wie ein typischer Schwarzfahrer aus. Nachdem Opa verstanden hat, was Michael damit meint, ist er völlig empört. Auf der Heimfahrt wehrt es sich vehement gegen die strenge Kontrolle des Busfahrers, durch die er sich ungerecht behandelt fühlt. Dadurch löst er große Unruhe auch unter den anderen Passagieren aus, die sich teilweise mit diskriminierenden Bemerkungen einmischen. Nur wenige ergreifen Partei für den unschuldigen Opa.

Aus der thematischen und sprachlichen Gestaltung des Textes ergeben sich folgende Zielvorstellungen:

○ <b>Literarische Dimension:</b>	Beschäftigung mit dem Thema Diskriminierung
○ <b>Wortschatzdimension:</b>	Chunks mit Adjektiven, Gegensätze finden
○ <b>Sprachstrukturelle Dimension:</b>	attributiver und prädikativer Gebrauch von Adjektiven, starke und schwache Flexion
○ <b>Text verfassen:</b>	Zeitungsbericht

**Tab. 26: Zielvorstellungen**

Diese Zielsetzungen wurden in nachstehender Unterrichtsplanung konkretisiert:

Sprachliche Implikation	Unterrichtsvorschläge	Literarische Implikation
<p>Welche sprachlichen Inhalte stehen in diesem Abschnitt im Mittelpunkt?</p> <p>Wörter und Satzkonstruktionen werden geklärt (Chunks, v.a. Adjektive)</p> <p>Wie ist Opas Temperament? Wie verhält er sich?</p> <p>Wie ist Michaels Temperament? Wie verhält er sich?</p> <p>Adjektive verwenden, Gegensätzlichkeiten damit beschreiben</p> <p>Auch um Gefühle zu beschreiben benötigen wir Adjektive</p> <p>Wörterbücher, Zeitungs- und Zeitschriftenartikel, nach Wörtern, Phrasen oder Aussagen durchsuchen lassen, mit denen das Cluster gefüllt werden kann. Durch den Einsatz von Adjektiven genaue Beschreibungen der Personen, Situationen und Abläufe liefern.</p> <p>Wie wird ein guter Bericht verfasst? Ein Bericht gliedert sich in Einleitung, Hauptteil und Schluss. Differenzierung durch verschiedene aufbereitete Arbeitsblätter und zur Verfügung gestellte oder vorher gesammelte Chunks.</p>	<p><b>Vorphase</b> Spiel</p> <p><b>Wahrnehmende Lektüre</b> Der Text wird gemeinsam ein erstes Mal gelesen.</p> <p><b>Erarbeitende Lektüre</b> - S.79 „ist mir nicht klar.“ Opa versucht den Kindern zu erklären, warum er in die Schillerstraße muss. Wer hat verstanden, was los ist?</p> <p>Ab S. 82 „Nun machen sich Opa und Michael also auf den Weg in die Schillerstraße.“</p> <p><b>Aneignende Lektüre</b> Die Aussagen der Mitfahrenden sortieren nach gut und schlecht gemeinten Beiträgen.</p> <p>In Gruppen Cluster zum Thema Diskriminierung erstellen lassen.</p> <p><b>Anwendende Lektüre</b> In Opas Bus saß ein Reporter der aktuellen Tageszeitung. Er war über den Vorfall so empört, dass er noch am gleichen Tag einen Bericht darüber schrieb, der am nächsten Tag in der Zeitung zu lesen war. oder/und: Einen Zeitungsbericht über</p>	<p>Welche literarischen Inhalte stehen in diesem Text im Mittelpunkt?</p> <p>Abwägen der Notwendigkeit von inhaltlichem Detailverstehen oder selektivem Verstehen.</p> <p>Die Kinder formulieren erste Eindrücke und Gefühle.</p> <p>Impulse für das Literarische Gespräch. Impulse liefern die Zeichnung zum Kapitel (S. 78) und die auf Papierstreifen ausgelegten Bemerkungen der Mitfahrenden.</p> <p>Gespräch darüber, welche sozialen Gruppen oft diskriminiert werden und auf welche Art und Weise (Bsp. siehe Cluster).</p> <p>Produktive Auseinandersetzung mit dem Text.</p>

Überarbeitung und Reinschrift.	einen aktuellen Fall von Diskriminierung, eine politische Diskussion oder ein persönliches Erlebnis schreiben. (auch in Gruppen möglich)	Abschließende Präsentation und Diskussion über die verfassten Zeitungsberichte.
--------------------------------	---	---

**Tab. 27. Maske zur Planung der einzelnen Sitzungen**

Die folgenden Chunks wurden explizit aus dem Text herausgearbeitet, besprochen und visualisiert. Sie dienten als Verstehens- und Kommunikationshilfen (s.o.). Die Konstruktionen wurden teilweise im Vorfeld vorbereitet, teilweise aber auch mit den Lernern entwickelt. Sie wurden schriftlich festgehalten, damit sie zur Auswertung der Schülertexte herangezogen werden konnten.

Verwendete Chunks:	textsortenspezifische Chunks
Ich habe nur Bahnhof verstanden.	Eines Tages ...
Vor Lachen bekomme ich einen Schluckauf.	An einem schönen Sonntag ...
	Am letzten Donnerstag ...
schuld sein	Zuerst kam eine blonde Frau auf ihn zu und ...
Immer gibt's Ärger.	Man unterstellte ihm bald darauf, dass ...
Ich bringe endlich heraus.	Er fühlte sich aufgrund ... sicherlich sehr schlecht.
Wir haben Besseres zu tun.	Darauf hat er geantwortet:
die Nase voll haben	Er rannte anschließend ...
etwas direkt vor die Nase halten	Das war richtig.
Ich beiße mir auf die Lippen, um nicht zu lachen.	Dann sahen wir, dass ...
Er ist eigentlich ganz nett.	Später hat er ...
Ein Recht haben auf ...	Warum macht er das?
recht haben	Sie war erleichtert.
Ich würde den Kerl gerne noch mehr anbrüllen.	Das war für alle eine wichtige Erfahrung.

**Tab 27: im Unterricht verwendete Chunks**

Die Gruppe, die sprachstrukturell gefördert wurde, erhielt in der Phase, in der textsortenspezifische Chunks erarbeitet wurden ein Arbeitsblatt zur Flexion der Adjektive. An einem Beispiel wurden die Veränderungen diskutiert und die Beobachtungen notiert. Danach wurden mit Adjektiven aus dem Text weitere Beispiele für die Flexion gebildet und damit geübt.

Weitere Arbeitsmaterialien dieser Unterrichtseinheit sind als Anlage beigelegt.

## 10. Auswertung

Der Diagnosebogen nach Rösch ist aus der Intention entwickelt, Aussagen zu treffen, aus denen sich direkte Fördermaßnahmen ableiten lassen und ist dementsprechend sehr detailliert. Da aus den Untersuchungen der vorliegenden Arbeit keine Fördermaßnahmen abzuleiten sind, sondern der Erfolg der Fördermaßnahme vor allem in Bezug auf den Grammatikerwerb im Fokus der Untersuchung steht, wird die Gegenüberstellung der vorliegenden Daten weniger dezidiert vorgenommen. Es wird darauf verzichtet, die Ergebnisse bzgl. einzelner Wort- oder Satzarten oder differenzierter Nominal- bzw. Präpositionalgruppen gegenüberzustellen und mit Gesamtzahlen operiert. Die einzelnen Tempusformen der Verben werden beispielsweise in der „Gesamtzahl der normgerecht verwendeten Verben“ zusammengefasst.

Untersucht werden Aspekte auf der Wort- und Satzebene und einzelne Aspekte des Wortschatzes. Auf der Wortebene werden die einmalig und davon normgerecht verwendeten Wörter beider Gruppen betrachtet. Hier können Angaben über die Fähigkeit zur Wortflexion gemacht werden. Diese Aussagen betreffen das im Mentalen Lexikon abgespeicherte morphologische Wortwissen, das am Wort selbst verankert ist. Auf der Satzebene lassen sich Aussagen bezüglich des syntaktischen Wortwissens treffen, ein Wissen, das durch Linearität ausgezeichnet ist und die linearen Strukturen des Mentalen Lexikons abbildet. In beiden Gruppen wird die normgerechte Bildung von Sätzen, die Verwendung der Verbklammer, der Nominalgruppen und im Besonderen von Präpositionalphrasen überprüft. Zunächst sollen die einzelnen quantitativ ermittelten Ergebnisse dargestellt und in knapper Form interpretiert werden, um sie im weiteren Verlauf der Auswertung im Zusammenhang mit den Ergebnissen bzgl. der Performanz- und Kompetenzentwicklung zu interpretieren.

Unter den Wortschatzaspekten werden in beiden Gruppen die Verwendung von unspezifischen „Vielzweckverben und -nomen“, die mögliche Progression in der Verwendung der einmalig eingesetzten Verben, Nomen und Adjektive, der semantisch korrekt gebrauchten Funktionswörter sowie das Vorkommen von Kommunikationsstrategien wie Codemixing, Neuschöpfungen, Paraphrasierungen und Reduktionen betrachtet.

Als letzter Untersuchungsaspekt wird die Entwicklung von Sprachaufmerksamkeit bzw. Sprachbewusstheit betrachtet. Auch wenn Eva Neuland (2002: 6) diese sprachbezogenen kognitiven Fähigkeiten als nicht beobachtbar beschreibt, sollen hier Aussagen über die Entfaltung von Sprachaufmerksamkeit getroffen werden. Zu diesem Zweck wurden die Texte qualitativ untersucht. Sprachaufmerksamkeit kann z. B. durch Selbstkorrekturen sowie den kreativen und experimentellen Umgang mit Sprache in Erscheinung treten, worauf der Versuch basiert, diese nachzuweisen.

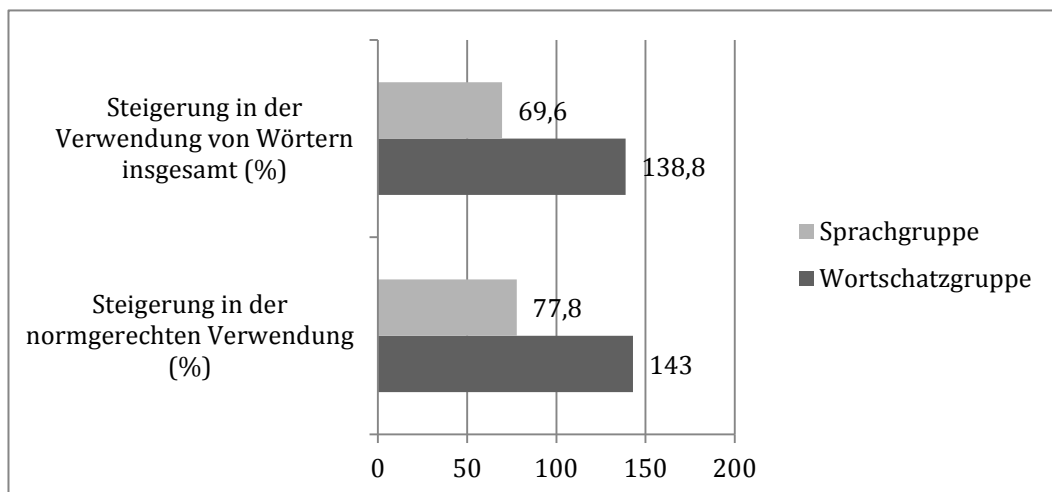
Abschließend werden Aussagen der durchführenden Lehrkraft zitiert.

Die Gruppe, in der der Schwerpunkt auf der Wortschatzarbeit lag und die nach der oben dargestellten Konzeption unterrichtet wurde, wird als „Wortschatzgruppe“ bezeichnet, während die Gruppe, die vorwiegend sprachstrukturelle Förderung erfuhr, als „Sprachstrukturgruppe“ titulierte wird.

### **10.1 Auswertung auf Wortebene**

Auf der Wortebene wird zunächst gefragt, welche der Fördergruppen durchschnittlich mehr Wörter geschrieben hat und bei welcher von beiden eine bessere Normorientierung festzustellen ist. Die Normorientierung bezieht sich in diesem Fall auf die korrekte Flexion einer Wortart. Um diese zu ermitteln, wird die Gesamtzahl der im Anfangstext einmalig verwendeten Wörter aller Kinder einer Gruppe zusammengefasst und die Steigerung zu den entsprechenden Daten im Endtext errechnet. Auf dieselbe Weise wird mit den normgerecht verwendeten Wörtern verfahren. In beiden Punkten zeigt sich, dass die Wortschatzgruppe sowohl in der Verwendung der Wörter insgesamt als auch in der normgerechten Verwendung eine signifikant höhere Steigerung erreichen konnte. Verwendete die Sprachstrukturgruppe im Abschlusstext 69,9 Prozent mehr Wörter, so steigerte sich die einmalig verwendete Wörtermenge der Wortschatzgruppe um 138,8 Prozent. Dass in beiden eine Verbesserung der Normorientierung zu erkennen ist, zeigt der zweite Untersuchungsparameter. Die Sprachstrukturgruppe verwendet im Endtext 77,8 Prozent mehr Wörter korrekt, die Wortschatzgruppe steigerte sich in der normgerechten Verwendung um 143 Prozent. Dieses Ergebnis zeigt einen beinahe zweifachen Fortschritt der

Wortschatzgruppe gegenüber der Sprachstrukturgruppe.

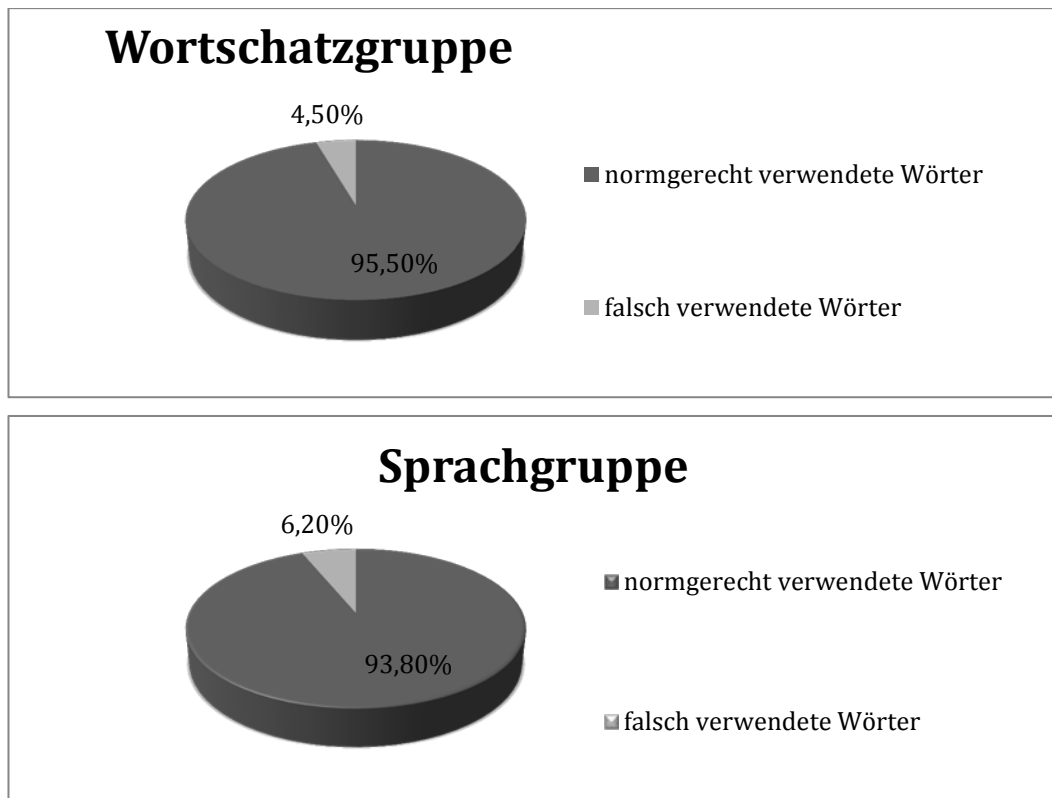


**Abb. 29: Verwendung von Wörtern insgesamt und normgerecht (%)**

Dieses Resultat ist absolut zu den verwendeten Wörtern zu sehen und sagt noch nichts über das Verhältnis von normgerechten und falsch flektierten Wörtern aus. Die nachfolgende Gegenüberstellung wird diese Relation darstellen:

Im nächsten Diagramm wird das Verhältnis der normgerecht und falsch flektierten Wörter in den Abschlusstexten abgebildet. Die Wortschatzgruppe schrieb in ihren Abschlusstexten im Gesamten 577 Wörter, von denen 551 Wörter normgerecht flektiert wurden, was einem Prozentsatz von 95 Prozent entspricht. Die Sprachstrukturgruppe produzierte Texte von insgesamt 307 Wörtern. Davon entsprechen 288 Wörter der Norm, womit sie 93,8 Prozent erreichen. Somit entsprechen sich die Ergebnisse der beiden Gruppen. Keine zeigt bezüglich der Normorientierung eine höhere Kompetenzentwicklung als die andere.





**Abb. 30: Verhältnis der normgerechten Wörter zu falsch flektierten im Abschlusstext (%)**

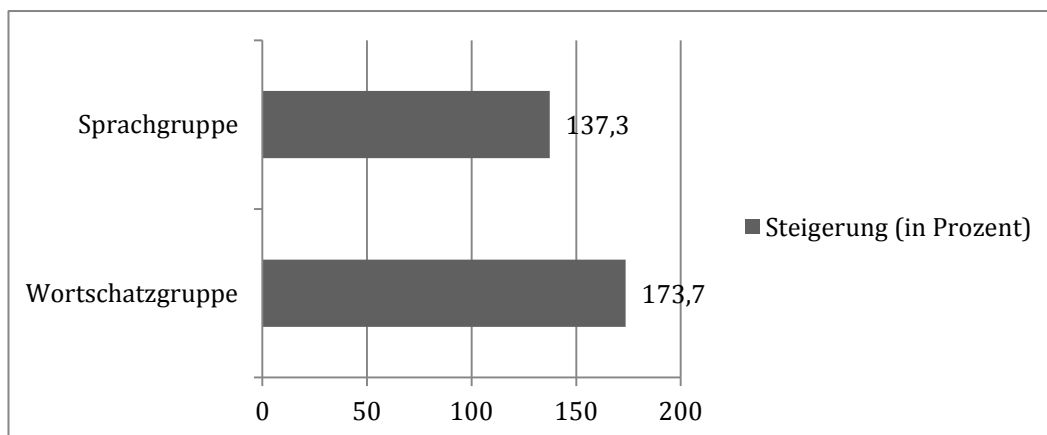
Die Abbildung lässt die Deutung zu, dass sich relativ gesehen die Leistungen beider Gruppen im selben Maße verbesserten. Die Wortschatzgruppe verwendete zwar mehr korrekt flektierte Wörter als die Sprachstrukturgruppe, aber in der Relation zwischen defizitärer und kompetenter Wortflexion zeigen beide Gruppen annähernd gleichwertige Ergebnisse.

## 10.2 Auswertung auf Satzebene

Auf Satzebene wurde überprüft, welche durchschnittliche Steigerung die beiden Gruppen in den Abschlusstexten im Verhältnis zu den Anfangstexten bzgl. der normgerechten Verwendung der Sätze zeigen und wie sich das Verhältnis der normgerecht und falsch formulierten Sätze in den Abschlusstexten beider Gruppen darstellt. Untersucht wurde die Bildung von Aussagesätzen, Inversion, Interrogativsätzen und Nebensätzen. Das erste Diagramm zeigt die normgerecht gebildeten Sätze im Gesamten. Normgerecht bedeutet, dass die Regeln der Wortstellung, im Besonderen der Verbstellung, fehlerfrei eingehalten wurden.

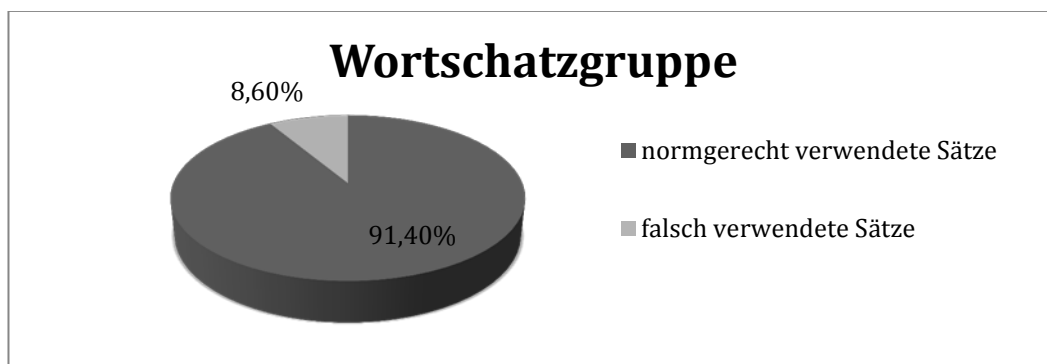
Dies betrifft aber nicht jegliche lineare Beziehung im Satz, denn die Kongruenz innerhalb der Nominalgruppen wird separat betrachtet.

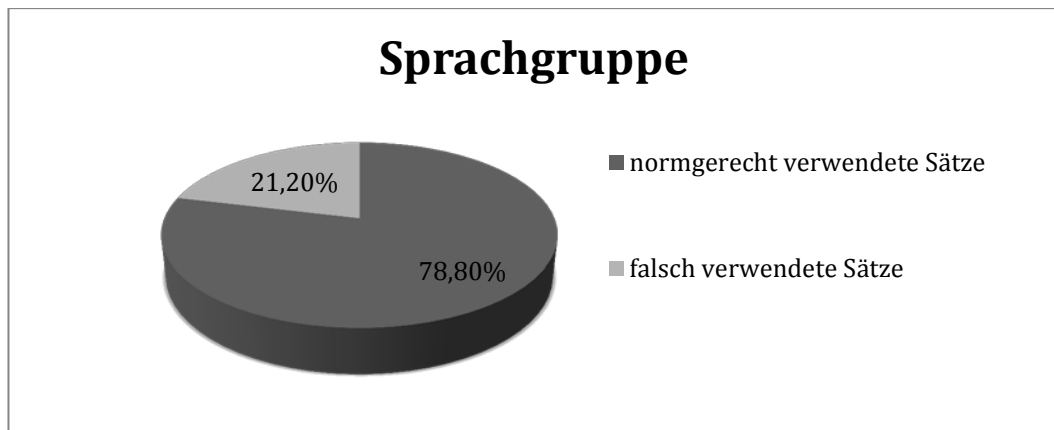
Auch hier zeigt die Wortschatzgruppe eine deutlich höhere Steigerung:



**Abb. 31: Durchschnittliche Steigerung der normgerecht gebildeten Sätze (%)**

Da diese Darstellung die fehlerfreie Satzstellung absolut gesehen abbildet, wird im Weiteren, analog zu den Untersuchungen auf der Wortebene, das Verhältnis von korrektem Satzbau und Normverstößen betrachtet. Bei einer Gesamtzahl von 151 Sätzen der Abschlusstexte der Wortschatzgruppe sind 138 Sätze korrekt gebildet. Das entspricht einer Normorientierung von 91,4 Prozent, ein Ergebnis, das durchaus positiv zu bewerten ist. In der Sprachstrukturgruppe sind bei einer Gesamtzahl von 99 Sätzen 78 normgerecht konstruiert, was einem Prozentsatz von 78,8 Prozent entspricht. Damit konnte die Wortschatzgruppe relativ gesehen einen höheren Anteil an korrekten Satzkonstruktionen vorweisen als die Sprachstrukturgruppe. Von anderer Seite betrachtet, lässt sich sagen, dass die Sprachstrukturgruppe relativ gesehen mehr als doppelt so viele Fehler in der Satzkonstruktion vorzuweisen hat als die Wortschatzgruppe.





**Abb. 32: Verhältnis der normgerecht und falsch verwendeten Sätze im Endtext (%)**

### 10.2.1 Bildung der Verbklammer

Aufgrund der nach Clahsen/Meisel/Pienemann (1983) ermittelten Spracherwerbsstufen zur Verbstellung, den Spracherwerbssequenzen nach Erika Diehl (2000) und den Profilstufen nach Grieshaber (2010) sind die Ergebnisse auf Satzebene besonders spannend. Nach Diehl lassen sich Rückschlüsse auf das Verhalten in Bezug auf die Kasusflexion in den Nominalgruppen und in Bezug auf die Verbflexion ziehen. Interessant wird im weiteren Verlauf der Untersuchung sein, zu sehen, ob sich diese Rückschlüsse durch die Ergebnisse des Diagnosebogens bestätigen oder ihnen widersprechen.

Da Sprachentwicklung laut den genannten Studien an diesen Items am besten ablesbar ist, verdient auch die Bildung der Verbklammer, der Inversion und des Nebensatzes und ihre Progression in den Abschlusstexten besondere Beachtung. Zu zeigen ist, wie sich der Einsatz von Verbklammern in den Abschlusstexten der Gruppen bzgl. der Normorientierung verhält.

Hierbei ist zu beobachten, dass beide Gruppen in den Anfangstexten die Verbklammer selten einsetzten, sie aber in diesen wenigen Fällen korrekt bildeten. In den Abschlusstexten wurde sie um ein vielfaches häufiger eingesetzt, in der Wortschatzgruppe wurde sie in 66 und in der Sprachstrukturgruppe in 23 Fällen gebildet. Trotz dieses vermehrten Vorkommens lässt sich keine Aussage zum Kompetenzzuwachs treffen, da die Bildung der Verbklammern in beiden Texten der Norm entsprechen.

### 10.2.2 Bildung der Inversion und des Nebensatzes

Die Ergebnisse bzgl. der Inversion und der Nebensatzbildung verhalten sich eindeutiger:

Während Lerner in der Wortschatzgruppe die Inversion in den Anfangstexten im Gesamten nur sechs Mal korrekt einsetzten und im Abschlusstext 35 Mal, finden sich in den Anfangstexten der sprachstrukturell geförderten Gruppe sieben Sätze mit Inversion und in den Abschlusstexten zwölf.

Acht korrekte Nebensatzkonstruktionen finden sich in den Anfangstexten und 49 in den Abschlusstexten der Wortschatzgruppe, vier korrekte Nebensatzkonstruktionen in den Anfangstexten und 16 in den Abschlusstexten der Sprachstrukturgruppe.

So steht eine ca. sechsfache Steigerung der Wortschatzgruppe in beiden Bereichen einer verdoppelten Steigerung bzgl. der Inversion und einer vierfachen Steigerung der korrekten Nebensatzbildung der Sprachstrukturgruppe gegenüber. Dies sind sehr signifikante Verbesserungen in der Gruppe, die nach dem Konzept des Literarischen Sprachunterrichts unterrichtet wurde. Dabei zeigt sich noch ein weiterer interessanter Aspekt in der Auswertung:

### 10.2.3 Bildung von Nominalgruppen

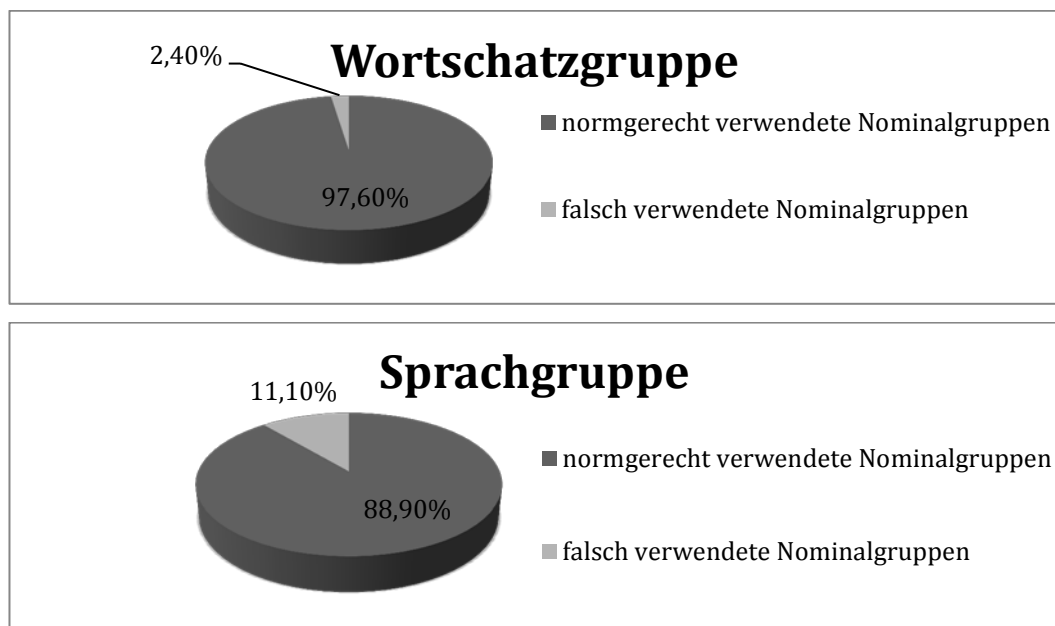
Erika Diehl beschreibt in ihren Erwerbssequenzen die schrittweise Entwicklung in einzelnen Teilbereichen des Spracherwerbs, dem Erwerb der Verbflexion, der Satzmodelle und des Kasussystems und verweist dabei auf eine Korrelation der einzelnen Bereiche (Diehl 2000: 364). Sie zeigt durch ihre Longitudinalstudie, dass der Erwerb der Inversion ungefähr parallel zum Erwerb der Bildung des Präteritums und des Zweikasussystems erfolgt. Die Auswertung der Diagnosebogen der Wortschatzgruppe, in denen Inversion als normgerecht verwendet notiert ist, unterstreicht diese Parallelität, denn alle Kinder, die die Inversion korrekt eingesetzt haben, zeigen auch keine Normverstöße bei der Bildung der Nominalphrasen im Nominativ und Akkusativ. Dies entspricht den vorliegenden Ergebnissen Diehls.

Dass kein weiterer Kasus verwendet wurde, lässt auf den Einsatz von Reduktionsstrategien schließen. Konstruktionen, die den Dativ erfordern, werden demnach vermieden. Beim Gebrauch von Präpositionalphrasen zeigen die Kinder größere Schwierigkeiten. Auch wenn die Inversion fehlerfrei konstruiert ist

und das Zweikasussystem beherrscht wird, treten häufig noch Fehler bei der von der Präposition verlangten Flexion in der Präpositionalphrase auf. Hier lässt sich offensichtlich keine Korrelation feststellen, wie auch Erika Diehl mit ihrer Genfer Studie belegt. Sie zeigt, dass für den Erwerb des Präpositionalkasus keine Erwerbssequenzen nachweisbar sind. Die Präpositionalphrase wirft in der Spracherwerbsforschung allgemein Fragen auf. Auch in der vorliegenden Untersuchung zeigen sich einige kritische Punkte, die näher beleuchtet werden müssen.

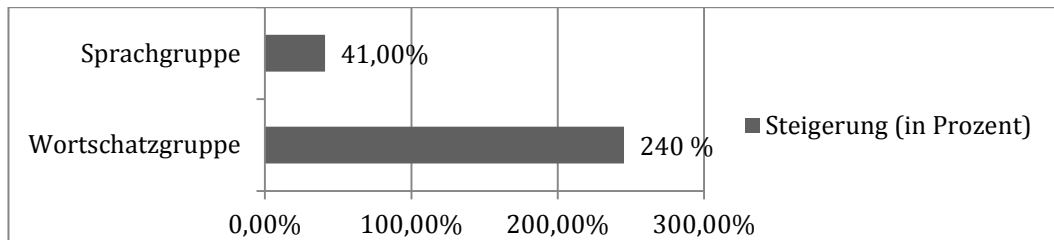
Bei der Wortschatzgruppe findet sich ein Anteil von 41 der normgerecht verwendeten Nominalgruppen bei einer Gesamtzahl von 42 Nominalgruppen, d.h. nahezu 100 %. Dies ist als sehr gutes Ergebnis zu deuten.

Bei der Sprachstrukturgruppe beträgt der Anteil der normgerecht verwendeten Nominalgruppen 24 bei einer Gesamtzahl von 27 Nominalgruppen 88,8 Prozent. Auch dieses Ergebnis dokumentiert einen großen Fortschritt. Trotzdem hat die Wortschatzgruppe absolut gesehen häufiger Nominalgruppen verwendet und auch relativ gesehen Nominalgruppen häufiger normgerecht gebildet:



**Abb. 33: Verhältnis der normgerecht und falsch verwendeten Nominalgruppen im Endtext (%)**

In der Häufigkeit der Verwendung von Präpositionalphrasen im Abschlusstext ist in beiden Gruppen eine Steigerung zum Einstiegstext zu erkennen. Auch hier fiel das Ergebnis der wortschatzfokussierten Förderung signifikant besser aus. Sie steigt im Gebrauch von 25 Präpositionalphrasen auf 60 Phrasen und damit um 240 Prozent, während die Sprachstrukturgruppe nur eine Steigerung von 41 Prozent aufweist.



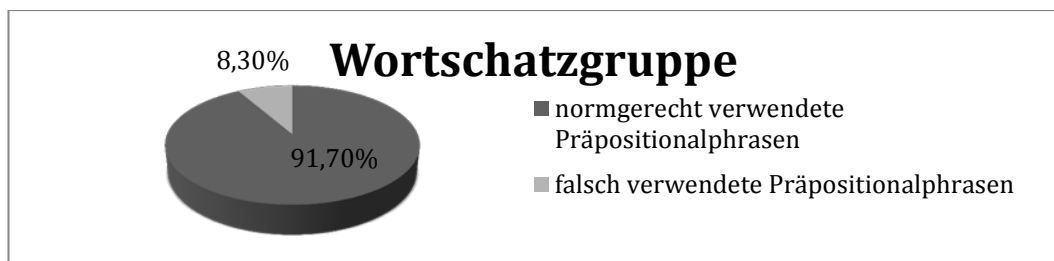
**Abb. 34: durchschnittliche Steigerung in der normgerechten Verwendung von Präpositionalphrasen (%)**

Auch dieses Ergebnis ist nun wieder relativ zu betrachten:

Bei der Wortschatzgruppe beträgt der Anteil der normgerecht verwendeten Präpositionalphrasen 55 an der Gesamtzahl von 60 Phrasen, einem Anteil von 91,7 Prozent.

Bei der Sprachstrukturgruppe sind es 19 normgerecht verwendete Präpositionalphrasen bei einer Gesamtzahl von 20 Phrasen, was einem Anteil von 95 Prozent gleichkommt.

Absolut gesehen hat die Wortschatzgruppe häufiger Präpositionalphrasen verwendet, relativ gesehen hat die Sprachstrukturgruppe einen größeren Anteil an normgerecht gebildeten Präpositionalphrasen vorzuweisen:





**Abb. 35: Verhältnis von normgerechten und falsch verwendeten Präpositionalphrasen im Endtext (%)**

Die Präpositionalphrase stellt eine für die Fachsprachlichkeit besonders relevante, aber in der Zweitspracherwerbsforschung immer noch geheimnisvolle Einheit dar. Daher wurde in der Fördereinheit auf sie eine besondere Gewichtung gelegt. Wie sich in den einzelnen Auswertungen nun zeigt, haben einige Kinder der Wortschatzgruppe in der normgerechten Verwendung der Präpositionalphrase eine Steigerung von 400 bis 500 Prozent zum Anfangstext erreicht. Es stellt sich die Frage, ob diese Steigerung nur darauf zurückzuführen ist, dass diese Kinder die angebotenen Chunks holistisch reproduziert haben oder ob sie in der Lage waren, diese kreativ zu bilden. Ein Aspekt, der für die Interpretation dieser Ergebnisse von Bedeutung ist. Für die kreative Bildung spricht, dass die Unterrichtseinheit, in der ausgiebig mit dem Thema „Verben mit Präpositionen“ gearbeitet wurde, 3 Wochen vor dem Verfassen des Endtextes lag. Dies ist ein zu langer Zeitraum, sodass dieser temporelle Aspekt gegen eine reine Reproduktion der Phrasen spricht. Ließe sich trotzdem nachweisen, dass die Lerner, die angebotenen Chunks lediglich reproduzierten, bedeute dies eine Steigerung auf der Performanzebene, nicht aber zwingend auf der Ebene der Kompetenz. Daher werden die beiden Werte „Anzahl der normgerecht verwendeten Präpositionalphrasen“ und „Anzahl reproduzierter Phrasen“ zunächst gegenübergestellt und dann überprüft, ob ein Zusammenhang bestehen kann:

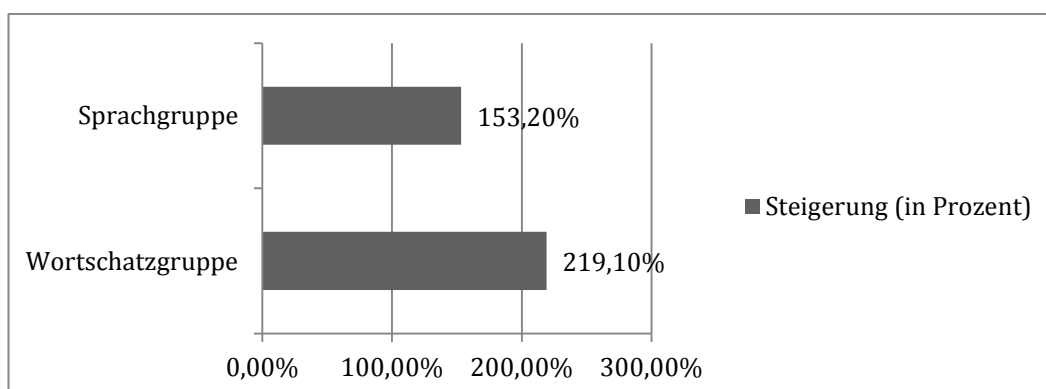
Kind	Anzahl normg. verw. Präpositionalphrasen	Anzahl reproduzierter Phrasen	reproduzierte Phrasen ohne Zusammenhang zu normg. Präp.phrasen
WS_1	5 (500 % Steigerung)	0	kein Zusammenhang erkennbar
WS_2	3 (200% Steigerung)	1	kein Zusammenhang erkennbar
WS_3	8 (166% Steigerung)	7	ohne Zusammenhang 3 Präpositionalphrasen
WS_4	3 (200% Steigerung)	6	1 ohne Zusammenhang 2 Präpositionalphrasen
WS_5	4 (400% Steigerung)	10	8 ohne Zusammenhang 2 Präpositionalphrasen
WS_6	9 (200% Steigerung)	8	ohne Zusammenhang 3 Präpositionalphrasen
WS_7	7 (133% Steigerung)	0	kein Zusammenhang erkennbar
WS_8	5 (500% Steigerung)	10	1 ohne Zusammenhang 4 Präpositionalphrasen
WS_9	4 (100% Steigerung)	4	kein Zusammenhang erkennbar
WS_10	4 (100% Steigerung)	6	2 ohne Zusammenhang 2 Präpositionalphrasen
WS_11	3 (200% Steigerung)	2	1 Präpositionalphrase
Insgesamt	55 Präpositionalphrasen	54 reproduzierte Phrasen	40 kreativ gebildete Phrasen
Durchschnitt der Gruppe	Ø 5 Präpositionalphrasen (245,36% Steigerung)	Ø 4,9 reproduzierte Phrasen	72,7 % der normg. verw. Präpositionalphrasen sind kreativ gebildet.

**Tab. 28: Gegenüberstellung Präpositionalphrase – reproduzierte Phrasen in der Wortschatzgruppe**

Auf den ersten Blick wirkt die Gegenüberstellung ernüchternd, denn es entsteht der Eindruck, dass nur bei wenigen Kindern eine Kompetenzsteigerung zu erkennen ist, da sie die angebotenen Wendungen lediglich reproduziert haben und damit nur auf der Performanzebene eine Steigerung zeigen. Bei der Überprüfung, welche der reproduzierten Phrasen in Bezug zu den angebotenen Präpositionalgefügen stehen, zeigt sich jedoch das Ergebnis, dass 72,7 Prozent der korrekt verwendeten Präpositionalgefüge kreativ gebildet oder zumindest nicht



auf die Kommunikationshilfen dieser Einheit zurückzuführen sind. Die Summe der kreativ gebildeten Phrasen ergibt sich aus der Anzahl der normgerecht verwendeten Präpositionalphrasen und der Anzahl der reproduzierten Phrasen, die in keinem Zusammenhang zu den normgerechten Präpositionalgruppen stehen. Das bedeutet, dass diese Daten doch Rückschlüsse auf Kompetenzerwerb zulassen. Trotzdem ist denkbar, dass zumindest einige holistisch angeeignet und als solches auch holistisch angewendet wurden. Dies entspräche der Theorie, dass fixierte und halbfixierte Mehrworteinheiten im Mentalen Lexikon gespeichert sind (Lewis 1993/1997, Pawley/Syder 1986, Hausmann 1984, Jackendoff 1997, Ellis 2000, Butzkamm 2002, Bärenfänger 2002, Pickering/Garrod 2005) (z. B. „*Danke, dass du mich in deinem Haus aufgenommen hast*“ (WS\_11)). Auch in der Spracherwerbsforschung (vgl. Kap. 6) wird die Hypothese aufgestellt, dass Spracherwerb über holistische Einheiten stattfindet. Nach Wray/Perkins (2000), Bärenfänger (2002) und anderen können 70 Prozent der Äußerungen als formelhaft bezeichnet werden, wenn man die kollokativen Verbindungen einbezieht (vgl. Kap. 6). So scheint es angemessen zu sein, davon auszugehen, dass in allen Texten solche sprachlichen Automatismen (Bärenfänger 2002: 126) auftauchen. Dies führt zu der Frage, ob die Dichotomie von Performanz und Kompetenz, wie sie Chomsky (1965) prägte, überhaupt tragbar ist und wo zwischen beiden eine Grenze gezogen werden soll. Um sich dieser Frage weiter zu nähern, wird im Folgenden überprüft, wie sich die Steigerung in der Verwendung von mehrgliedrigen Einheiten vom Anfangs- zum Abschlusstext verhält:



**Abb. 36: Steigerung in der Verwendung von mehrgliedrigen Einheiten (%)**

Obwohl die Gruppe, die sprachstrukturelle Förderung erfuhr, nur über die Textbegegnung und das erste Textverstehen in Kontakt mit den mehrgliedrigen Einheiten aus dem Text kam und zur Textproduktion keine textspezifischen Chunks erarbeitete, lässt sich ein Wachstum in der Verwendung von mehrgliedrigen Einheiten erkennen. Zunächst liegt die Schlussfolgerung nahe, dass diese Chunks aus dem Text aufgegriffen wurden, was bei der Formulierung „...ich werde dich vermissen...“ auch zutreffen könnte. Allerdings kann diese Übereinstimmung nur in diesem Fall nachgewiesen werden. Die Steigerung lässt sich vor allem thematisch erklären, da die Kinder über die Verabschiedung des Opas schrieben und diese Situation in erster Linie mit gängigen Formeln bewältigt wird. Was bei der Überprüfung der Formeln in dieser Gruppe ebenfalls augenfällig ist, ist die Fehlerhäufigkeit.

Die Gruppe mit der verstärkten Wortschatzförderung griff viele Einheiten aus dem Text und aus der Erarbeitung der textsortenspezifischen Muster auf, so z. B. „Ich habe einen Kloß im Hals“. Die Fehlerhäufigkeit hielt sich hier in Grenzen. Da die Wortschatzgruppe auf den ersten Blick signifikant bessere Ergebnisse erzielt als die Sprachstrukturgruppe und dies kritisch durchleuchtet werden sollte, wäre nun im nächsten Schritt zu überprüfen, wie oft es zu einer holistischen, rein reproduktiven Verwendung kam und wie oft die verwendeten Chunks an die konkrete sprachliche Situation angepasst wurden. Diese Überprüfung soll darüber Aufschluss geben, ob die Lernenden sich in ihrer kreativen Sprachkompetenz verbesserten oder rein reproduktive Leistungen erbrachten. Durch die Fähigkeit zur Anpassung der Chunks an die jeweilige Situation zeigt sich eine Art Anbahnung von Kompetenz, die aber erst durch tatsächliche Transferleistungen erreicht würde.

Formeln, die nicht angepasst werden (z. B. „auf Wiedersehen“), werden als mehrgliedrige Einheiten gezählt, aber weder den reproduzierten, noch den angepassten Phrasen zugeordnet. Das erklärt, warum in der Addition der beiden Prozentwerte, außer in einem einzelnen Fall (WS\_5), keine 100 Prozent erreicht werden:

Text 2					
Kind	mehrgliedrige Einheiten	davon rein reproduzierte Phrasen	in Prozent	davon sprachlich angepasst	in Prozent
WS_1	12	0	0 %	4	33,3 %
WS_2	4	1	25 %	0	0 %
WS_3	15	7	40,8 %	3	20 %
WS_4	12	6	50 %	4	33,3 %
WS_5	16	10	62,5 %	6	37,5 %
WS_6	22	8	36,5 %	4	18,2 %
WS_7	8	0	0 %	1	12,5 %
WS_8	15	10	66,7 %	4	26,7 %
WS_9	12	4	33,3 %	1	8,3 %
WS_10	17	6	35,3 %	7	41,2 %
WS_11	8	2	25 %	3	37,5 %
<b>Insgesamt</b>	<b>141</b>	<b>54</b>	<b>38,3 %</b>	<b>37</b>	<b>26,2 %</b>

**Tab. 29: Gegenüberstellung der mehrgliedrigen Einheiten und ihrer reinen Reproduktion**

Die hellgrau unterlegten Felder zeigen deutlich, dass im Verhältnis mehr Phrasen reproduziert wurden als sprachlich angepasst. Nur bei den Ergebnissen von vier Kindern verhielt es sich gegenteilig. Das bedeutet, die Kinder zeigen auf der Performanzebene einen höheren Leistungszuwachs als auf der Kompetenzebene.

Daraus ergibt sich die Frage, ob hier zwischen dem ersten und zweiten Text eine Steigerung zu erkennen ist. Haben die Kinder in den ersten Texten kreativer formuliert als in den Abschlusstexten?

Kind	Text 1			Text 2			Steigerung/ Rückgang (Verwendung der angepassten von Text 1 zu 2)
	verwendete Chunks	rein reproduziert	sprachlich angepasst	verwendete Chunks	rein reproduziert	sprachlich angepasst	
WS_1	1	0 (0%)	1 (100%)	4	0 (0%)	4 (100%)	+ 300%
WS_2	3	0 (0%)	3 (100%)	1	1 (100%)	0 (0%)	- 100%
WS_3	5	2 (40%)	3 (60%)	10	7 (70%)	3 (30%)	+/- 0
WS_4	7	3 (42,9%)	4 (57,1%)	10	6 (60%)	4 (40%)	+/- 0
WS_5	3	0 (0%)	3 (100%)	16	10 (62,5%)	6 (37,5%)	+ 100%
WS_6	4	1 (25%)	3 (75%)	12	8 (66,67%)	4 (33,33%)	+ 33,33%
WS_7	8	1 (12,5 %)	7 (87,5%)	1	0 (0%)	1 (100%)	- 85,71%
WS_8	3	1 (33,33%)	2 (66,7%)	14	10 (71,43%)	4 (28,57%)	+ 100%
WS_9	6	2 (33,33%)	4 (66,7%)	5	4 (80%)	1 (20%)	- 75%
WS_10	6	1 (16,67%)	5 (83,3%)	13	6 (46,15%)	7 (53,85%)	+ 40%
WS_11	5	0 (0%)	5 (100%)	5	2 (40%)	3 (60%)	- 40%
<b>Ø Gruppe</b>	≈ 4,67	≈ 1,0 (21,4%)	≈ 3,67 (78,6%)	≈ 8,27	≈ 4,91 (59,4%)	≈ 3,36 (40,6%)	≈ 24,78%

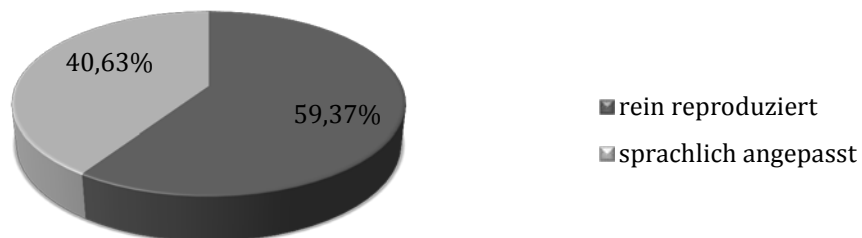
**Tab. 30: Verhältnis der fest verwendeten Phrasen und davon rein reproduzierten bzw. sprachlich angepassten Phrasen**

Die Lerner der Wortschatzgruppe erbrachten bei nahezu doppelter Verwendung von Chunks, prozentual betrachtet in ihren Abschlusstexten häufiger rein reproduktive Leistungen (59,4 Prozent), während sie anfänglich vermehrt kreativ konstruierten (durchschnittlich 78,6 Prozent) und nur die Hälfte der angebotenen Chunks nutzten. Dies kann darin begründet sein, dass die Schülerinnen und Schüler den ungewohnten Umgang mit den angebotenen Chunks zuerst lernen mussten. Dies bestätigt auch die Lehrkraft, die den Kurs durchführte. Die Kinder hätten erst ab der zweiten Sitzung mehr und mehr auf die erarbeiteten Chunks zurückgegriffen.

### Verwendung von Chunks im Anfangstext



### Verwendung von Chunks im Endtext



**Abb. 37: Verwendung fester Chunks im Anfangstext und Endtext der Wortschatzgruppe (%)**

Diese Daten legen die Vermutung nahe, dass die Lerner die erarbeiteten Chunks im Endtext verstärkt nachgeahmt haben. Damit wäre, folgt man dem Chomsky'schen Dichotomieprinzip, kein Kompetenzzuwachs erreicht. Da es aber zu einer beinahe doppelten Anzahl von verwendeten Chunks kam und der Umfang der Texte ebenfalls beträchtlich zunahm (vgl. die ersten Auswertungen und folgenden der Wortschatzaspekte), scheint diese relative Betrachtungsweise fragwürdig. Denn die vorherigen Untersuchungen zeigten eine erhöhte Fehleranzahl in den Anfangstexten. Somit wird deutlich, dass die Aussage über die kreative Bildung von größeren sprachlichen Einheiten keine Angabe zu deren korrekten Bildung macht. Betrachtet man außerdem die Zahlen absolut, entsprechen sich die sprachlichen Anpassungen in beiden Gruppen ungefähr. Dies wiederum bedeutet, wir können über den Kompetenzerwerb keine zuverlässige Aussage treffen, aber bezogen auf die Performanz eine signifikante Verbesserung verzeichnen.

### 10.3 Wortschatzaspekte

Unter den Wortschatzaspekten ist von Bedeutung, ob die Lerneräußerungen differenzierter werden, was erstens am Umfang des semantisch korrekt verwendeten Wortschatzes abzulesen ist, zweitens am minimierten Gebrauch unspezifischer „Vielzweckverben“ und „Vielzwecknomen“ und drittens am Einsatz von Adjektiven und Funktionswörtern. Der Rückgriff auf Strategien, durch die fehlendes Wortwissen ausgeglichen bzw. umgangen wird, kann ebenfalls ein Indiz auf den Wortschatzerwerb liefern.

#### 10.3.1 Strategien

Es zeigt sich bei der Auswertung der Schülertexte, dass die Identifizierung von Strategien (Kap. 1.3.7) bei Wortschatzlücken unbefriedigend ausfällt. Strategien wie Codemixing, Paraphrasierungen oder Wortneuschöpfungen lassen sich quantitativ in keinem Schülertext nachweisen. Diese Kommunikationsstrategien sind Forschungen zum mündlichen Kommunikationserwerb entnommen (Knapp 1992, Edmondson/House 2000, Kim 2002, Cheon-Kostrzewa/Kostrzewa: 2002 u. a.) und zeigen sich hier für die Analyse von schriftlichen Texten aussagelos. Sie scheinen in der schriftlichen Sprachproduktion weniger oder nicht zum Einsatz zu kommen. An manchen Stellen lässt sich auf eine funktionale Reduktion schließen, da diese dadurch definiert ist, „dass zumindest Teile des kommunikativen Ziels aufgegeben werden“ (Kostrzewa/Cheon-Kostrzewa 1997: 81; vgl. Kap. 1.3.7).

Das mehrfache Fehlen von Textkohärenz, vor allem in der Sprachstrukturgruppe, lässt die Interpretation zu, es könne sich um ein Indiz für diese Reduktionsstrategie handeln. Die Lerner führen einen Gedanken nicht zu Ende, brechen ab oder bleiben in ihren Darstellungen sehr oberflächlich. Diese Beobachtungen entsprechen den Reduktionsstrategien, die sich durch Vermeidung, Abbruch in der Redeabsicht, Themenvermeidung und sprachliche Vereinfachung zeigen. Auch wenn hier quantitativ keine eindeutigen Aussagen getroffen werden können, dafür aber interpretierende Ergebnisse vorliegen, ist festzuhalten, dass sich die durch die vorliegende Konzeption geförderte Gruppe in diesem Punkt erfolgreicher zeigt. Begründet wird dies mit der Tatsache, dass die Texte der

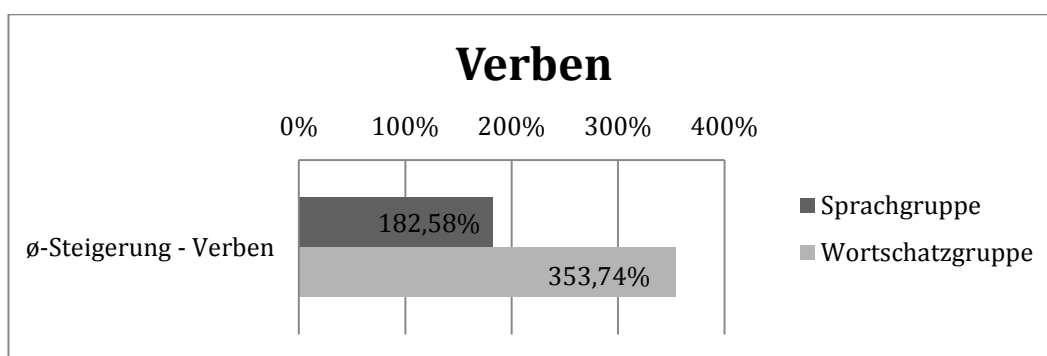
Kinder, die wortschatzfokussiert unterrichtet wurden, bessere Kohärenz aufweisen und hier vermutlich seltener auf Reduktionen zurückgegriffen wurde.

Eine bedeutsame Erkenntnis zur Strategiebildung lässt sich aus den Aussagen der befragten Lehrkraft gewinnen. Sie berichtet, dass die Kinder ab der zweiten Sitzung in der Textproduktionsphase zunehmend auf die erarbeiteten Chunks zurückgriffen. Dies kann einerseits als Lernstrategie zu deuten sein, welche die Kinder entwickeln, um sich Zugang zu sprachlichem Wissen zu schaffen, gewissermaßen als metakognitive Strategie (O'Malley 1996). Auch die Beobachtung der Lehrkraft, dass die Kinder die textsortenspezifischen Chunks als Kontrollinstrument nutzten, lässt sich als neu erworbene Lernstrategie bewerten. Andererseits lernen die Kinder die Chunks als Hilfsmittel zur Produktion einzusetzen, als aktive Problemlösestrategie (Kasper 1982). Auch wenn Bialystok (1984: 143) davor warnt, Kommunikationsstrategien per se zu vermitteln, so ist diese Entwicklung durchaus als Kompetenzzuwachs zu bewerten. Diese Kompetenzsteigerung zeigt sich nicht nur in der Anwendung von Kommunikationsstrategien, sondern auch im sprachbewussten Handeln in der Erkenntnis, dass Sprache ein idiomatisch geprägtes System ist (Siepmann 2007).

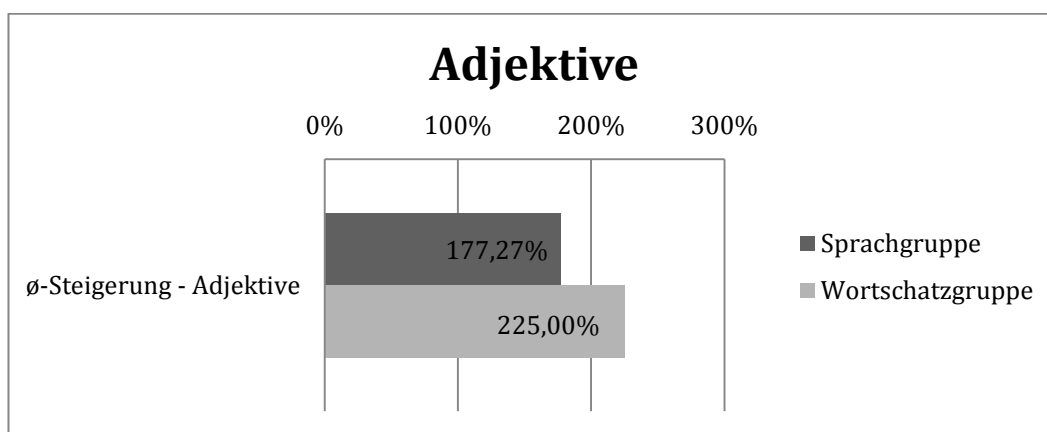
Unspezifische „Vielzweckwörter“ finden sich nur in einem einzigen Abschlusstext der Wortschatzgruppe („Danke für alles was wir gemacht haben“ WS\_3). Ansonsten lassen sie sich in keinem der Anfangs- oder Endtexte beider Gruppen nachweisen. Somit ist durch dieses Item kein Rückschluss auf den Wortschatzerwerb zu ziehen.

### 10.3.2 Wortarten

Die Ergebnisse zur Steigerung der einmalig und semantisch korrekt verwendeten Verben, Nomen und Adjektive und zur Steigerung der semantisch korrekt eingesetzten Funktionswörter der beiden Gruppen liefern klarere Erkenntnisse. In Bezug auf die Verwendung der Verben, Adjektive und Funktionswörter zeigen beide Gruppen deutliche Steigerungen. Diese wachsen innerhalb der Wortschatzgruppe signifikant höher an als bei der Sprachstrukturgruppe:



**Abb. 38: Steigerung der semantisch korrekt eingesetzten Verben (einmalig) (%)**  
Dieser Befund könnte auf einen zunehmenden Grammatikerwerb hinweisen, weil sie auf Kompetenzen im Verbalbereich schließen lassen. Denn die starke Zunahme der Verben in den Texten der Wortschatzgruppe geht einher mit der sechsfachen Steigerung bei der normgerechten Bildung der Inversion und der Nebensätze. Diese Entwicklung liefert nach oben genannten Studien von Piene-  
mann et al. (1983), Grießhaber (2006), Diehl (2000) Hinweise auf Grammatik-  
erwerb. Somit lassen diese Daten zumindest die Vermutung zu, dass eine Korre-  
lation zwischen Wortschatz- und Grammatikerwerb besteht.

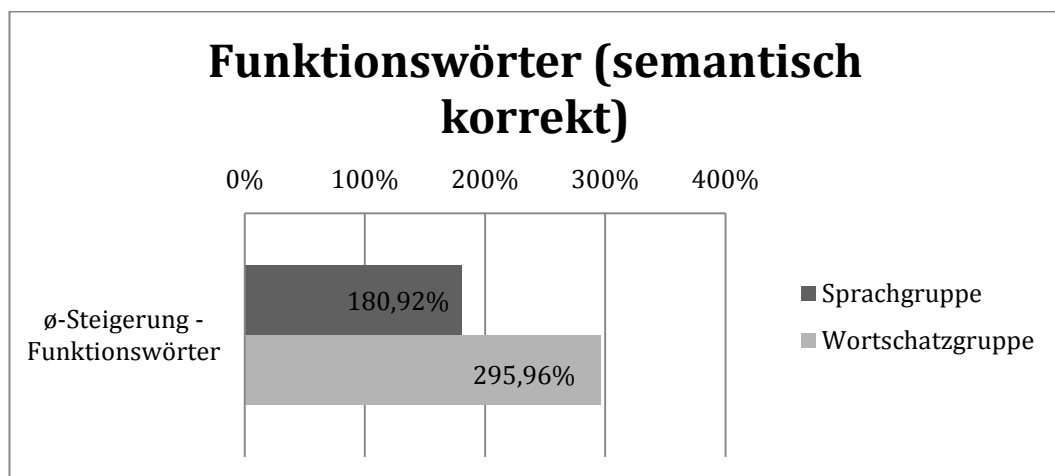




**Abb. 39: Steigerung der semantisch korrekt eingesetzten Adjektive (%)**

Schon das erste Lesen der von den Lernern verfassten Texte hinterlässt den Eindruck, dass die Wortschatzgruppe, ganz abgesehen vom Umfang der Texte, auch bezüglich einer differenzierten Ausdrucksweise Überlegenheit zeigt. Dieser zunächst subjektive Eindruck kann mit den vorliegenden Daten bzgl. des Einsatzes von Adjektiven objektiv bestätigt werden. Denn Adjektive tauchen in der Funktion von Attributen, Adverbien oder Prädikativen auf und sorgen in diesen Funktionen für eine differenziertere Darstellung von Handlungen, Gegebenheiten, Dingen und Personen. Sie waren Gegenstand der sprachlichen Dimension der sechsten und siebten Unterrichtseinheit. Dies lässt den positiven Schluss zu, dass mit Nachhaltigkeit gefördert wurde, vor allem da die Themenstellung zum ersten Text zumindest im selben Maße die Verwendung von Adjektiven forderte wie die Themenstellung des Abschlusstextes.

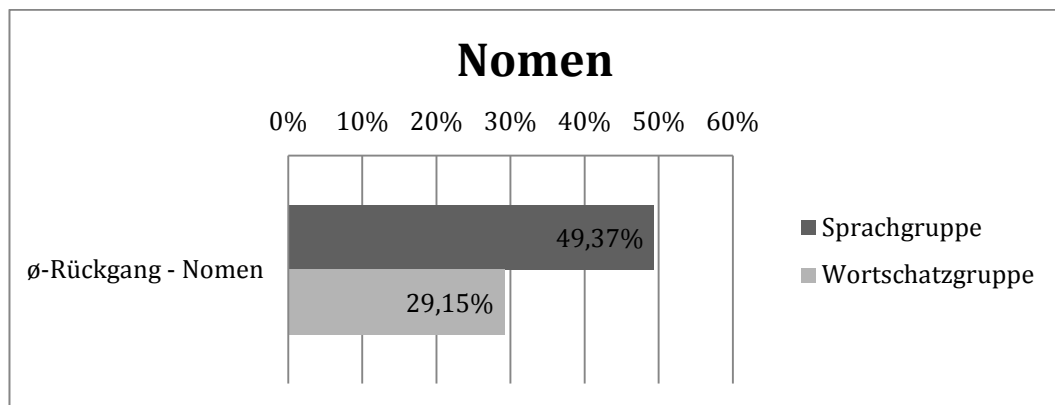
Unter dem Item „Funktionswörter“ sind typischerweise Adverbien, Präpositionen, Konjunktionen und Pronomina bzw. Artikel zusammengefasst. Diese Wortgruppe ist gerade in Bezug auf die Fachsprachlichkeit von großer Bedeutung, da durch diese Wortarten u. a. Relationen und Abläufe versprachlicht werden. Die Überprüfung der in den Texten verwendeten Funktionswörter zeigt eine deutliche Überlegenheit der Wortschatzgruppe:



**Abb. 40: Steigerung der semantisch korrekt eingesetzten Funktionswörter (%)**

Die Funktionswörter wurden in den Abschlusstexten der Kinder der Wortschatzgruppe fast drei Mal häufiger semantisch korrekt verwendet als in den Anfangstexten. Aber auch die Leistung der sprachstrukturell geförderten Kinder verdoppelte sich. Der Leistungsunterschied der beiden Gruppen wirkt optisch signifikant, ist aber mit der Frage nach der Reproduktion der Chunks in Verbindung zu bringen.

Bezüglich der Verwendung von Nomen zeigt sich bei beiden Gruppen ein Rückgang:



**Abb. 41: Rückgang der semantisch korrekt eingesetzten Nomen (einmalig) (%)**

Dieses Ergebnis sollte aber nicht allgemein auf den Wortschatzerwerb der Kinder bezogen werden, sondern kann auch lediglich eine Verlagerung von der Bildung von Nominalphrasen hin zur Bildung von Verbalphrasen zeigen.

#### 10.4 Sprachbewusstheit

Die sprachbezogenen kognitiven Fähigkeiten (Neuland 2002: 6), die sich hinter dem Begriff der Sprachaufmerksamkeit bzw. -bewusstheit verbergen, wurden in den letzten Unterrichtsphasen jeder Einheit beider Untersuchungsgruppen besonders in den Mittelpunkt der Förderung gestellt. Dies geschah in beiden Gruppen im selben Maße. Die Überarbeitung der Texte unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Dimension der Unterrichtseinheit und der Formulierung grammatikalischer und Wortwahl bezogener Zusammenhänge verfolgten die Intention, Sprachbewusstheit bei den Lernern zu entwickeln. Sprachbewusstheit meint die Aktualisierung einer generellen Sprachaufmerksamkeit, also eine prozessorientierte Fähigkeit, die es ermöglicht, das Sprechen

und Schreiben anderer und von sich selbst differenziert und kritisch wahrzunehmen. Hier geht es weniger um vereinzelte grammatische Phänomene, sondern um Sprache als wirkungsvolles Gesamtsystem (Ingendahl 1999; Peyer 2011).

Über diese Entwicklung sollen Aussagen getroffen werden, indem die Texte qualitativ untersucht werden. Dabei werden die Selbstkorrekturen näher in den Blick genommen. Beziehen sie sich auf die Rechtschreibung, so verweist dies nur am Rande auf die hier fokussierte Sprachbewusstheit. Verweisen sie auf Korrekturen in der Satzstellung, können sie bedeuten, dass ein Schreiber aufgrund fehlender sprachlicher Mittel auf das angestrebte Kommunikationsziel verzichtete, was auf eine funktionale Reduktion hindeuten würde. Dem Schreiber könnte aber auch seine fehlerhafte sprachliche Konstruktion bzw. eine falsche Wortwahl bewusst ein, woraufhin er versuchte seine Formulierung zu optimieren. Die beiden letzten Aspekte würden auf bewusstes Sprachhandeln hinweisen und waren wie folgt nachzuweisen:

In der Sprachstrukturgruppe zeigten folgende Kinder relevante Selbstkorrekturen:

Kind	Anfangstext	Schlusstext
Spr_2	„ <del>Meine</del> Wir sind in mein Familie [...]“	
Spr_6	„Wir <del>sind</del> essen um 5 Uhr [...]“	
Spr_11		„Du kannst <del>alle</del> dir alles Wünschen [...]“, „[...] und <del>deine Stiern mir</del> meine Hand an deine Stiern hingelegt hast [...]“, „ <del>Als</del> Also Tschüss“

**Tab. 31: Selbstkorrekturen der Sprachstrukturgruppe**

Das Kind Spr\_2 scheint das Kommunikationsziel, vermutlich die Formulierung „Wir sind in meiner Familie ...“, aufgegeben zu haben. Dies bedeutet hier fand eine funktionale Reduktion (Kostrzewa/Cheon-Kostrzewa 1997: 81) statt, was kein Indiz für Sprachbewusstheit liefert. Spr\_6 korrigiert vermutlich die Tempuswahl. Dies könnte als sprachbewusstes Handeln interpretiert werden. Im Text des letzten Kindes liefern die beiden ersten Selbstkorrekturen deutliche Hinweise auf das Bewusstsein, dass in der Formulierung ein Fehler unterlaufen ist, der dann korrigiert wurde. So lässt sich zu diesem Aspekt in den Abschlusstexten der Sprachstrukturgruppe sagen, dass nur ein Kind Selbstkorrekturen vornahm, die auf die Entwicklung von Sprachbewusstheit hindeuten.

In der Wortschatzgruppe zeigten folgende Kinder relevante Selbstkorrekturen:

Kind	Anfangstext	Schlusstext
WS_6		„ich brech <del>noch nicht</del> gleich in die Tränen“
WS_9	„ <del>Hunde habe ich 8</del> Ich habe acht Hunde [...]“	
WS_10	„ <del>die anderen Opa Oma in Kroatien</del> Mein anderer Opa und Oma [...]“	
WS_11		„[...] als wir in die Milchbar <del>gegangen</del> gingen“

**Tab. 32: Selbstkorrekturen der Wortschatzgruppe**

Die Selbstkorrekturen in den Anfangstexten verweisen bei beiden Kindern auf bewusstes Sprachhandeln. Auch die beiden Korrekturen im Schlusstext verweisen auf sprachbewusstes Handeln, im ersten Fall wohl eher inhaltlicher Art, im zweiten Fall liegt eine Tempuskorrektur vor. Damit liegen in den Abschlusstexten der Wortschatzgruppe zwei Selbstkorrekturen vor, die auf die Entwicklung von Sprachbewusstheit schließen lassen.

Diese beiden Ergebnisse unterscheiden sich nicht derart, dass daraus Rückschlüsse auf eine bessere oder schlechtere Förderung von Sprachbewusstheit zu ziehen wären.

Als weiteres Indiz für die Entwicklung von Sprachbewusstheit wird der kreative und experimentelle Umgang mit Sprache betrachtet. Dieser zeigt sich zum einen im Bemühen um Formulierungen, zum anderen aber auch in kreativen Ideen, abwechslungsreicher Gestaltung und Experimentierfreude. Folgende diesbezügliche Qualitäten weisen die Abschlusstexte der Sprachstrukturgruppe aus:

Kind	Schlusstext
Spr_1	wirkt inhaltlich bemühter als beim ersten Text
Spr_2	benutzt immer wieder gleiche Phrasen, teilweise aber kreative Ideen
Spr_3	immer das gleiche Schema, kein Bemühen erkennbar
Spr_4	inhaltlich abwechslungsreich, bemüht, teilweise aber immer die gleichen Phrasen
Spr_5	sprachlich und kreativ sehr bemüht
Spr_6	inhaltlich abwechslungsreich und bemüht
Spr_7	inhaltlich sehr bemüht, teilweise immer gleiche Phrasen
Spr_8	immer gleiche Phrasen, wenig Abwechslung und Bemühen, jedoch bemüht die Phrasen verändert anzuwenden
Spr_9	inhaltlich um Abwechslung bemüht, verwendet aber immer denselben Satzbau
Spr_10	inhaltlich sehr bemüht und kreativ, sprachlich auch sehr abwechslungsreich und bemüht

<b>Spr_11</b>	ebenso kreativ und abwechslungsreich wie Text 1, sowohl sprachlich als auch inhaltlich. Teilweise Verwendung immer gleicher Phrasen, diese sind jedoch individuell und sprachlich angepasst.
---------------	--

**Tab. 33: Bemühen um Formulierungen, kreative Ideen, abwechslungsreiche Gestaltung der Abschlusstexte der Sprachstrukturgruppe**

Die nach den genannten Kriterien qualitativ untersuchten Texte lassen bei vier Kindern (grau unterlegt) sprachbewusstes Schreiben vermuten.

Folgende Qualitäten weisen die Texte der Wortschatzgruppe auf:

<b>Kind</b>	<b>Schlusstext</b>
<b>WS_1</b>	sprachlich und inhaltlich kreativ und abwechslungsreich, bemüht
<b>WS_2</b>	sprachlich und inhaltlich kreativ und abwechslungsreich, bemüht
<b>WS_3</b>	kreativ und abwechslungsreich und aufmerksam, motiviert geschrieben
<b>WS_4</b>	etwas wild zusammengestellt, Phrasenverwendung wirkt daher nur reproduziert und weniger aufmerksam, dennoch bemüht und abwechslungsreich
<b>WS_5</b>	Phrasenverwendung ein teilweise nur reproduziert, aber kreativ
<b>WS_6</b>	teilweise reproduzierte Phrasenverwendung, trotzdem auch sehr kreative Ansätze („ich brech gleich in die Tränen“)
<b>WS_7</b>	sehr abwechslungsreich und kreativ, sehr bemüht
<b>WS_8</b>	reproduzierte, formelhafte Phrasen, trotzdem teilweise kreativ und bemüht
<b>WS_9</b>	reproduzierte, formelhafte Phrasen, trotzdem teilweise kreativ und bemüht
<b>WS_10</b>	reproduzierte, formelhafte Phrasenverwendung, kreative Eigenkreationen und um Abwechslung bemüht
<b>WS_11</b>	Wiederholung immer gleicher Phrasen, nur wenig kreativ

**Tab. 34: Bemühen um Formulierungen, kreative Ideen, abwechslungsreiche Gestaltung der Abschlusstexte der Wortschatzgruppe**

In der qualitativen Beurteilung der Texte der Wortschatzgruppe zeigt sich eine deutliche Steigerung zu den Texten der Sprachstrukturgruppe. Dies bezieht sich nicht nur auf den Umfang der Texte, sondern auch auf die Wortwahl, die differenzierter ausfällt, die Experimentierfreude und das Bemühen um die sprachliche Form. Diese eindeutig feststellbaren Qualitäten lassen vor allem bei sechs Kindern eine erhöhte Sprachbewusstheit vermuten. Aber so eindeutig diese Qualitäten auch feststellbar sind, so vage bleiben doch die die Sprachbewusst-

heit betreffenden Schlussfolgerungen. Denn dieses Verhalten könnte auch auf rein affektive Faktoren zurückzuführen sein, wie beispielsweise erhöhte Motivation oder größeres Selbstbewusstsein, da durch die erarbeiteten Chunks, die als Kommunikationshilfen dienten, die Kommunikation an sich erleichtert wurde und den Kindern eine positive Erfahrung in ihrem Kommunikationsverhalten gewährte. Sie könnten sich auch auf eine höhere Gewissheit stützen, da die im Unterricht erarbeiteten Chunks als „Inseln der Verlässlichkeit“ (House 1995) zu sehen sind und damit ermutigend wirken.

### 10.5 Lehrkraftbefragung

Die beiden Förderkurse wurden von derselben Lehrkraft durchgeführt, die am Ende nach ihrer Einschätzung bzgl. der Reaktion der Kinder auf die Literaturauswahl, des Umgangs der Kinder mit den Chunks und der sprachstrukturellen Arbeit, des Kommunikationsverhaltens und der Schreibmotivation befragt wurde. Ihre Aussagen sind im Folgenden zusammengefasst:

Literaturauswahl:

Der Text wurde von den Kindern mit sehr viel Begeisterung aufgenommen und auch meist humorvoll gelesen. Identifikationsfiguren waren für alle Kinder der Gruppen vorhanden. Michael diente als Identifikationsfigur für nicht-muslimische Kinder. Für muslimische Kinder bot der Text einen hohen Anreiz, sich mit ihrer Religion zu beschäftigen und sie den anderen Kindern näher zu bringen. Opas Sprechweise wurde mit der Sprachfähigkeit der Eltern verglichen und sehr gerne sprachlich korrigiert.

Das interaktive Lesen funktionierte mit diesem Text sehr gut. Der Text konnte und musste an einigen Stellen gekürzt werden. Auch wenn teilweise nicht alle Details gelesen wurden und manche längeren Textpassagen auch durch verkürztes szenisches Spiel ersetzt wurden, erfuhren die Handlungszusammenhänge keine Unterbrechung.

Umgang mit Chunks:

Sie wurden auf Papierstreifen oder Folie präsentiert, teilweise wurde der Text danach untersucht. In der ersten Sitzung wurden sie noch recht zögerlich genutzt. In der Zweiten trat aber schon eine Wende ein und die Kinder nutzten die Textmuster zunehmend als „Sicherheitsinseln“ und operierten mit ihnen, bau-

ten sie in ihre Texte und Kommunikation ein oder nutzten sie als Kontrollinstrument.

Umgang mit der sprachstrukturellen Arbeit:

Eine Sitzung für eine sprachliche Dimension war sehr knapp kalkuliert. Um eine nachhaltigere Vertiefung zu erreichen, wären zwei bis drei Sitzungen notwendig, da sonst zu wenig Übungszeit zur Verfügung steht.

Kommunikationsverhalten:

Die Kinder zeigten eine hohe Motivation und sehr hohe Beteiligung im Austausch über den Roman. Im Gespräch entwickelten sich oft lebhafte Auseinandersetzungen. Die angebotenen Kommunikationshilfen wurden auch hier oft genutzt. Ein Grund, der die Motivation sicherlich beeinflusste, war die Homogenität der Gruppen. So kamen diese Kinder auch endlich zu Wort. Sie erfuhren diesen Kurs weniger als Sprachförderung, sondern eher als Lese- und Kommunikationszeit.

Schreibmotivation:

Die Schreibmotivation der Kinder war sehr hoch. Sie konnten sehr leicht durch die textsortenspezifischen Chunks anfängliche Schreibhemmungen überwinden und begannen teilweise sehr locker einfach darauf loszuschreiben.

Die Frage, ob ihrem Eindruck nach die Arbeit mit Chunks und implizite Förderung geeigneter sei als explizite sprachliche Förderung und sprachstrukturelle Arbeit, fiel der Lehrkraft schwer zu beantworten. Sie sieht in beiden Fördermaßnahmen ihre Berechtigung.

### 10.6 Zusammenfassung und Fazit III

Die einzelnen quantitativ ermittelten Ergebnisse auf der Wort- und Satzebene und des Wortschatzes können wie folgt zusammengefasst werden:

Die Untersuchungen auf Wortebene, in denen die einmalig und davon normgerecht verwendeten Wörter beider Gruppen betrachtet wurden, ergeben, dass die Wortschatzgruppe zwar eine höhere Anzahl korrekt flektierte Wörter produzierte als die Sprachstrukturgruppe, aber beide Gruppen in der Relation zwischen defizitärer und kompetenter Wortflexion annähernd gleichwertige Ergebnisse erbrachten.

Nach diesen vorliegenden Ergebnissen ist davon auszugehen, dass mit dem neu erarbeiteten Wortschatz auch das am Wort selbst verankerte morphologische Wortwissen (vgl. Kap. 3 und 4) erworben wurde und sich daher Verbesserungen in der Flexion von Wörtern zeigen. Gleichwohl zeigt sich durch die relative Betrachtung von korrekter und defizitärer Wortflexion, dass beide Fördermaßnahmen zu Fortschritten bzgl. der Flexion führten.

Auf der Satzebene lassen sich Aussagen bezüglich des syntaktischen Wortwissens machen, ein Wissen, das die linearen Strukturen des Mentalen Lexikons abbildet:

Die Untersuchung zur normgerechten Bildung von Sätzen deckt auf, dass die Sprachstrukturgruppe relativ gesehen mehr als doppelt so viele Fehler in der Satzkonstruktion vorzuweisen hat als die Wortschatzgruppe. Damit scheint auf Satzebene die auf Wortschatzentwicklung basierende Förderung größere Erfolge zu erzielen als die sprachstrukturelle. Dies bestätigt sich durch die Betrachtung der Inversions- und Nebensatzbildung. Da die Bildung der Verbklammern in beiden Gruppen schon zu Beginn der Förderung der Norm entsprachen, kann davon ausgegangen werden, dass sich beide Gruppen schon auf der zweiten Profilstufe (Grießhaber 2009: 129; vgl. Kap. 1.3.6) befanden. Demnach war die nächste Profilstufe, die angestrebt wurde, die Fähigkeit zur Inversionsbildung. In diesem Bereich lässt sich bei der Wortschatzgruppe gegenüber der Sprachstrukturgruppe eine dreifach höhere Steigerung nachweisen. Eine ähnliche Entwicklung ist in Bezug auf die Bildung von Nebensätzen zu erkennen.



Die Kinder, die nach dem Konzept des Literarischen Sprachunterrichts gefördert wurden, weisen aber nicht nur signifikante Verbesserungen in der Bildung der Inversion und des Nebensatzes vor, sondern haben absolut gesehen häufiger Nominalgruppen verwendet als die Kinder der sprachstrukturellen Förderung und relativ gesehen, Nominalgruppen häufiger normgerecht gebildet.

Grießhaber versucht zu zeigen (2009: 129), dass Lerner parallel zu den Erwerbsstufen im Verbalbereich auch andere grammatische Fähigkeiten und Wortschatz erwerben. Demnach weist das Erreichen höherer Profilstufen auf allgemeine Fortschritte der Sprachaneignung hin. Die vorliegende Untersuchung zeigt aber auch die Umkehrung dieser Annahmen, nämlich dass die gesteigerte Zunahme des Wortschatzes zu gesteigerten grammatischen Fähigkeiten führt. Dabei werden die mit dem Wort oder den Chunks erworbenen Lemma-Informationen bzgl. der Syntax (Levelt 1989; vgl. Kap. 2) zunächst nicht bewusst wahrgenommen. Aber sie werden als sprachliche Routine erworben, was nach Reich ebenfalls zur Aneignung des Sprachsystems führt (Reich 2008: 422; vgl. Kap. 3).

Ehlich plädiert dafür, "Wörter in Aktion" zu betrachten und die Gesamtheit des Phänomens nicht aus den Augen zu verlieren (Ehlich 2012, vgl. Kap. 3.1.3). Dies kann nur bedeuten, dass grammatisches Regelwissen nicht von Wortwissen getrennt betrachtet werden darf. Die vorliegenden Ergebnisse gerade bzgl. der Morphologie und Syntax belegen diese Aussage.

Unter den Wortschatzaspekten wurden in beiden Gruppen die Progression in der Verwendung der einmalig eingesetzten Verben, Nomen und Adjektive und der semantisch korrekte Einsatz von Funktionswörtern beleuchtet. Hier sollen sie auch in Relation zur Entwicklung der Sprachbewusstheit betrachtet werden: Der Wortumfang der Abschlusstexte der Wortschatzgruppe stieg im Vergleich zu deren Anfangstexten deutlich an. Das lässt aber nicht zwangsläufig auf eine Verbesserung bzw. Differenzierung der Wortschatzkenntnisse schließen. Ein Blick auf die einzelnen Wortarten und ihre Funktionen führt zu einer differenzierteren Interpretation der Ergebnisse. Die Gruppe mit der wortschatzbezogenen Förderung zeigt einen Rückgang im Gebrauch von Nomen. Dafür stieg der

Einsatz von Verben auch im Verhältnis zur sprachstrukturell geförderten Gruppe deutlich an und in diesem Zusammenhang auch der Gebrauch von Funktionswörtern. Vergleichbares lässt sich bezüglich des Einsatzes von Adjektiven erkennen. Diese Verlagerung in der Verwendung der Wortarten ist im Zusammenhang mit den Satzkonstruktionen zu sehen, die an Komplexität zunehmen. Der gesteigerte Einsatz von Adjektiven führte zu einer differenzierteren Ausdrucksweise. Durch den verbesserten Umgang mit Funktionswörtern erreichten die Kinder Steigerungen der Textkohäsion.

Mit der qualitativen Untersuchung der Texte zum sprachbewussten Handeln der Kinder können die Beobachtungen zur Wortschatzentwicklung nochmals hervorgehoben werden. Die Wortschatzgruppe zeigt eine deutlichere Verbesserung in der Wortwahl, der Experimentierfreude, aber auch im Bemühen um die sprachliche Form.

Bringt man die Beobachtungen zum Wortschatz mit den Befunden zur Entwicklung von Sprachbewusstheit in Verbindung, lässt sich folgern, dass sich die Sprachgewandtheit der wortschatzfokussierten Kinder gegenüber den sprachstrukturfokussierten Kindern besser entwickelte.

Unter den Wortschatzaspekten wurde auch das Vorkommen von Kommunikationsstrategien betrachtet:

Die Texte der Wortschatzgruppe wirken im Gesamten nicht nur eloquenter, sondern auch kohärenter, woraus geschlossen wird, dass die Verfasser seltener zu Reduktionsstrategien greifen mussten.

Weiter wurde von der Lehrkraft vom zunehmenden Einsatz der erarbeiteten Chunks berichtet, was als Erwerb von Lern- und Kommunikationsstrategien gewertet wird. Unter strategischen Gesichtspunkten sieht Coulmas die Funktion von syntaktisch komplexen Ausdrücken in ihrer Entlastung, da sie als Ganzes aus dem Speicher abgerufen werden und den Sprachproduktionsprozess dadurch erleichtern (Coulmas 1986: 18/23ff; vgl. Kap. 6.1). Dies kann durch die höhere Schreibmotivation der wortschatzfokussierten Kinder bestätigt werden, die sich am Umfang der verfassten Abschlusstexte ablesen lässt. Nach Aguado verleiht die Verwendung von Formeln und Routinen ein hohes Maß an Sprach-

sicherheit (Aguado 2002: 33) und Ballis konnte in ihren Untersuchungen bestätigen, dass das Thematisieren von Routineformeln, und Textbausteinen das Schreiben in der Zweitsprache fördert (Ballis 2008: 22). Da die verwendeten Chunks den Formeln und Routinen gleichgesetzt werden können, lässt sich auch dieser Aspekt durch die hohe Schreibmotivation belegen. Auch Knapp/Knapp-Potthoff schätzen die Funktion lexikalisierten Einheiten für den Spracherwerbsprozess hoch ein. Sprachwissen zeichne sich nicht nur durch das Wissen über sprachstrukturelles Wissen und Lexikon aus, sondern auch wie schnell „dieses Wissen zugänglich ist und als wie sicher [der Lerner] es einschätzt“ (Knapp/Knapp-Potthoff 1992: 2). In der vorliegenden Konzeption sind beide Kriterien erfüllt. Die Lernenden konnten vertrauensvoll auf die erarbeiteten Einheiten zurückgreifen und lernten zunehmend sich diese Einheiten auch zugänglich zu machen.

Die eingangs gestellte und grundlegende Hypothese, dass grammatische Strukturen induktiv, in kommunikativen Situationen an mehrgliedrigen Spracheinheiten (Chunks) erkannt, adaptiert und generalisiert werden können, hängt unmittelbar mit den Fragen zusammen, die während der Auswertung der Ergebnisse immer wieder auftauchten:

- Besteht denn in Bezug auf den Zweitspracherwerb überhaupt die Notwendigkeit der Trennung von Performanz und Kompetenz?
- Wie lassen sich Performanz- und Kompetenzentwicklung auf der Basis dieser Ergebnisse interpretieren?

Nach Chomsky (1965) besitzt ein Sprecher Kompetenz, wenn er über ein grammatisches Regelwerk verfügt, mit dem er in der Lage ist, Sprache auf vielfältigste Art und Weise zu erzeugen. Sie wird nicht durch Training und Erfahrung erworben, sondern erscheint als Wissen. Somit verhält sie sich zur Performanz wie eine Regel zu ihrer konkreten Anwendung. Die Kompetenz liegt also der Performanz zugrunde. Dieser Ansatz wird auch von Cummins aufgegriffen, der die beiden damit vergleichbaren Begriffe „Basic Interpersonal Communicative Skills“ (BICS) und „Cognitive Academic Language Proficiency“ (CALP)

prägt (Cummins 1979: 197ff.) prägte. Nach Cummins ist es wichtig die tiefer liegende, kognitiv akademische Sprachfähigkeit (CALP) zu entwickeln, damit Sprache kontextunabhängig und auf bildungssprachlichem Niveau beherrscht werden kann und um schriftsprachliche Situationen zu meistern.

Lewis behauptet dagegen (Lewis 1993: 133; vgl. Kap. 6.2), dass mit keiner Studie bisher bestätigt werden konnte, dass explizites Regelwissen die Sprachproduktion verbessere und auch Hausmann bestätigt, dass eloquente Sprecher Halbfertigprodukte der Sprache aus der Erinnerung abrufen (Hausmann 1984: 198) und nicht kreativ produzieren. Mit diesen Argumenten ist die Trennung von Performanz und Kompetenz nicht denkbar.

Die wortschatzbasiert geförderten Kinder erreichten auf der Performanzebene einen signifikant höheren Leistungszuwachs als die Kinder, die sprachstrukturell gefördert wurden. Und gerade in der Gegenüberstellung von Reproduktion und kreativer Bildung der Nominalgruppen (vgl. 277f.) zeigte sich, dass die Trennung zwischen Kompetenzentwicklung und Performanz sehr schwer nachzuweisen ist.

Auch wenn einige der vorliegenden Untersuchungsergebnisse kritisch betrachtet werden, so ist nicht von der Hand zu weisen, dass die wortschatzfokussiert geförderten Kinder eine wesentlich höhere Eloquenz vorweisen können als die sprachstrukturell geförderten. Außerdem nahm die sprachliche Produktivität dieser Kinder augenfällig zu. Geht man nach Pienemann (2002: 3ff.) davon aus, dass der sprachliche Produktionsprozess eine Progression darstellt, in der zunächst unanalyisierte Ganzheiten (Chunks), schrittweise zu Formen mit grammatischem Informationsaustausch generiert werden, dann ist diese gesteigerte Produktivität der Kinder, die beste Voraussetzung für sprachlichen Kompetenzaufbau, auch wenn sie zunächst nur der Performanzebene zugesprochen würde. Aber Kompetenzerwerb im Sinne Chomskys wäre erst dann sichtbar, wenn es gelänge nachzuweisen, dass die Kinder abstrakte Muster an den Chunks erkannt haben und nun in der Lage sind, diese kreativ in neuen Verwendungszusammenhängen anzuwenden, d.h. Transfer zu leisten. Aus den Ergebnissen ging hervor, dass die Kinder in der Lage waren, die eingeführten Chunks in ihrer

Verwendung an die sprachliche Situation anzupassen. Das bedeutet, sie befinden sich im Prozess der exemplarbasierten Generalisierungsleistung (Siepmann 2007: 33; Ellis 2003: 33) von der Reproduktion komplexer sprachlicher Einheiten über die situative Anpassung bis hin zum Transfer. Dieser Transfer, der mit dem sukzessiven Aufbrechen komplexer Einheiten angebahnt wird (Edmondson/House 1995: 52), ist in diesem frühen Stadium nach einer vierzehnwöchigen Förderung nicht erkennbar, sondern etwas das auf lange Sicht beobachtet werden muss.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in dieser Studie der Nachweis gelungen ist, zu zeigen, dass grammatische Strukturen induktiv, in kommunikativen Situationen an mehrgliedrigen Spracheinheiten (Chunks) erkannt und adaptiert werden können, die Generalisierungsleistungen allerdings nicht nachweisbar waren und über einen längeren Zeitraum hinweg beobachtet werden müssen. Trotz dieser Einschränkung kann die vorliegende Konzeption des Literarischen Sprachunterrichts, die auf der Theorie des Lexical Approach und dem Modell des Aufgabenorientierten Lernens basiert, als ein für den Zweitspracherwerb erfolgreiches Unterrichtsmodell betrachtet werden.

## 11. Konsequenzen und Ausblick

Die hier vorliegende Arbeit beinhaltet in weiten Teilen eine Bestandsaufnahme der wesentlichen Erkenntnisse bezüglich des Verlaufs und der Entwicklung der Lerner Sprache, fremd – und zweitsprachdidaktischer Theorien, des Aufbaus bzw. der Organisation des mentalen Lexikons und der Kollokationsforschung. Die Grundannahmen des Spracherwerbs können wie folgt zusammengefasst und in Bezug gesetzt werden:

Zuordnung der Zweitspracherwerbstheorien zu den Grundannahmen des Spracherwerbs (in Anlehnung an Jeuk 2010)			
Person	Umfeld		
	eher passiv		eher aktiv
	eher passiv	<b>Nativistische Reifungstheorien (Chomsky 1957)</b> Sprachentwicklung Fähigkeiten entwickeln sich durch anlagebedingte Reifung. Phasenmodelle (vgl. Wode 1976, Pienemann 1981/1986, Diehl 2000)	<b>Behaviorismus (Skinner 1957)</b> Sprachlernen Entwicklungsschritte werden direkt auf Umwelteinflüsse zurückgeführt. Reiz-Reaktions-Modelle
	eher aktiv	<b>Identitäts-Hypothese (Dulay/Burt 1974)</b> <b>Teachability-Hypothese (Pienemann 1986)</b>	<b>Kontrastiv-Hypothese (Fries 1945, Lado 1957)</b>
		<b>Kognitive Theorien (Piaget 1972)</b> Spracherwerb Lernende entwickeln sich in aktivem Austausch mit sich der Umwelt (Selbstkonstruktion).	<b>Interaktionistische Theorien (Bruner 1987)</b> Sprachaneignung Lernende und Umwelt sind Teilsysteme, die wechselseitig aufeinander wirken.
		<b>Interlanguage-Hypothese (Selinker 1972)</b> <b>Interdependenz-Hypothese (Cummins 1979)</b>  → <b>kognitive Ausrichtung</b>	<b>Input-Hypothese (Terrell 1977; Krashen 1985)</b> <b>Output-Hypothese (Selinger 1977; Swain 1985; 2005)</b> <b>Bedeutungsaushandlungs-Hypothese (Long 1985)</b> <b>Interaktions-Hypothese (Allwright 1987)</b> <b>Noticing-Hypothese (Schmidt 1990, 2000)</b>  → <b>kommunikative Ausrichtung</b>

Wie sich in der Beschäftigung mit den einzelnen Theorien und in der Studie zeigte, müssen die Orientierung an kognitiv-aktiven Lernenden und eine kommunikative Ausrichtung als Prinzipien für den Unterricht gelten.

Vor allem die Kommunikativen Ansätze nach Krashen, Terrell, Lewis, Schmidt, Long und Swain erwiesen sich für die Unterrichtsplanung und -gestaltung als unterstützend und effektiv, da sich daraus konkrete unterrichtliche Handlungen ableiten ließen. Grob lassen sich aktuell drei DaZ-didaktische Richtungen unterscheiden, die sich auch als Kontroverse zwischen kognitiven und kommunikativen Ansätzen zeigen:

- Focus on FormS: Der Fokus wird auf grammatische Formen gerichtet, diese werden explizit thematisiert, erläutert und geübt. Sprache wird isoliert und außerhalb ihres Verwendungszusammenhangs betrachtet (vgl. Rösch 2011: 73). Hier lässt sich die proaktive Formfokussierung (vgl. Schormann/Schlak 2011) zuordnen.
- Focus on Meaning: Der Fokus wird auf Inhalte gerichtet, sprachliche Aspekte werden nicht expliziert, sondern implizit über die Kommunikation erworben, d.h. die inhaltliche Bedeutung von Sprache steht im Vordergrund, ohne die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sprachliche Regeln zu lenken (vgl. Rösch 2011: 73).
- Focus on Form: Der Fokus wird in einem kommunikativ ausgerichteten Unterricht dann auf sprachliche Phänomene gerichtet, wenn die Situation dies erfordert bzw. ermöglicht. Sprache wird thematisiert, wenn sie die Lernenden irritiert oder ein Verständnisproblem gelöst werden muss (Rösch 2011: 73). Dieser Ansatz lässt sich auch mit einer reaktiven Formfokussierung beschreiben (vgl. Schormann/Schlak 2011).

Der in dieser Arbeit untersuchte Ansatz des Lexical Approach lässt sich der Formfokussierung zuordnen. Er erweitert das didaktisch-methodische Repertoire dieser kommunikativen Ausrichtung und sollte als Ansatz für die Zweitsprachförderung weiter verfolgt werden.

Da die kleine Studie die Schulpraxissituation abbilden sollte, wurde darauf verzichtet, die Lernenden und die durchführende Lehrkraft im Vorfeld eingehender zu evaluieren. So konnte sie im Ansatz zeigen, welche konkreten unterrichtlichen Handlungsmöglichkeiten der Lexical Approach für den Regelunterricht birgt und dass diese durchaus für die Zweitsprachförderung innerhalb des Regelunterrichts nutzbar gemacht werden können.

Dass kollokative Verbindungen oder präformierte Konstruktionseinheiten der Speicherung von grammatischen Informationen dienen, konnte theoretisch wie empirisch gezeigt werden. Dies wäre aber in weiteren Untersuchungen noch zu spezifizieren. Da in der vorliegenden Untersuchung v.a. kommunikative Kriterien der Chunkauswahl zugrunde lagen, ist auch die Gewinnung der im Unterricht einzusetzenden Chunks weiter zu diskutieren. Beispielsweise ob eine

Auswahl nach Häufigkeit oder als typische Vertreter einer grammatischen Information sinnvoll wäre und des weiteren, wie diese Chunks zu ermitteln sind.

Es konnte gezeigt werden, dass die Förderkonzeption des Literarischen Sprachunterrichts der sprachstrukturellen Förderung in ihrem Erfolg nicht nachsteht. Anders als im Chunk-Ansatz von Handwerker/Madlener (2009) wurden hier die Chunks nicht in Übungen aufgebrochen, um zielsprachliche grammatische Strukturen zu ermitteln, sondern diese nur durch Korrekturverfahren in der Überarbeitung der Textproduktion der Kinder thematisiert bzw. analysiert. Einen nicht zu unterschätzenden Stellenwert nahm auch der kinderliterarische Text ein. Er wurde von den Kindern mit großer Begeisterung aufgenommen, da er für sie viele Identifikationsmöglichkeiten und damit auch Austauschmöglichkeiten lieferte. Dies zeigte sich auch darin, dass in den Texten der sprachstrukturell geförderten Kinder ebenfalls Chunks aus dem literarischen Text auftauchten, obwohl sie nicht explizit mit ihnen gearbeitet hatten. Auch dies lässt Rückschlüsse für die Praxissituation zu – die Empfehlung, dass im Unterricht häufiger mit kinderliterarischen Ganzschriften gearbeitet werden sollte. Sie bieten den Kindern die nötige Redundanz im sprachlichen Material, sprachliche Vorbilder und Orientierung sowie sprachlichen wie kulturellen Kontext.

Ein großer Vorteil der ganzheitlichen Konzeption des Literarischen Sprachunterrichts liegt in ihrer guten Umsetzbarkeit im Regelunterricht. Hier kann durch literaturdidaktische und sprachdidaktische Schleifen, die der Differenzierung nach unten oder nach oben dienen, immer wieder ergänzt werden.

So ergeben sich aus den Erkenntnissen der Studie einige weitere Forschungsdesiderate, wie beispielsweise:

- Für welches Sprachstandsniveau sind die Methoden des Lexical Approach besonders geeignet. Profitieren Lernende auf niedrigen Erwerbsstufen gleichermaßen von der Methodik wie fortgeschrittene Lerner?
- Sinnvoll wäre eine Untersuchung nach Lerntypen, z.B. in der Unterscheidung nach ganzheitlichem oder analytischem Lerner. Interessant wäre dabei zu



sehen, ob verschiedene Lerntypen auf die beiden unterschiedlichen Fördermaßnahmen unterschiedlich reagieren.

- Der Frage nach der Verbindung von Wortschatzwissen in größeren präformierten Einheiten und Grammatikerwerb muss noch weiter nachgegangen werden, vor allem da noch keine Aussagen zu den Generalisierungsleistungen der Schülerinnen und Schüler formuliert werden konnten. Hier sind nur Tendenzen erkennbar.
- Über welche Kompetenzen müssen Lehrkräfte verfügen, damit der Ansatz des Lexical Approach erfolgreich umgesetzt werden kann?

## VI Verzeichnisse

### 1. Abbildungen

<b>Abb. 1:</b>	Modell des Lernens (Spolsky 1989: 22)	21
<b>Abb. 2:</b>	Computational model of L2 acquisition (Ellis 1997: 35)	57
<b>Abb. 3:</b>	Lernweg nach Richard Schmidt 1990 (Raabe 2007: 33)	59
<b>Abb. 4:</b>	Aushandlung und Spracherwerb (Long 1983: 214)	61
<b>Abb. 5:</b>	Komponenten des Aufgabenorientierten Lernens (Eisenmann 2009: 5)	79
<b>Abb. 6:</b>	Komponenten des Aufgabenorientierten Literarischen Sprachunterrichts	86
<b>Abb. 7:</b>	Die Lemma-Lexemgliederung (nach Levelt 1989: 11)	89
<b>Abb. 8:</b>	Inhalte des Mentalen Lexikons (Zsf. nach Aitchison 1997, Kühn 2006) (Kopf in der Abbildung von <a href="http://www.brain-connection.de">www.brain-connection.de</a> )	103
<b>Abb. 9:</b>	Schematische Darstellung der Gliederung der lexikalischen Information (nach Levelt/Poelofs/Meyer in: Dietrich 2002: 30)	106
<b>Abb. 10:</b>	blueprint of a speaker (Levelt 1999: 87)	107
<b>Abb. 11:</b>	Polysemie als komplexe Angelegenheit (Aitchison 1997: 77)	111
<b>Abb. 12:</b>	Erweitertes DreispeichermodeLL nach Buchner (2006) (Winkler et al. 2006: 36)	114
<b>Abb. 13:</b>	Unterteilung des Langzeitgedächtnisses nach Inhalten (Winkler et al. 2006: 37)	116
<b>Abb. 14:</b>	Modell der dualen Kodierung (Paivio 1986)	118
<b>Abb. 15:</b>	Schematische Darstellung des Mentalen Lexikons im Systemverbund (Engelkamp 2001: 1720)	119
<b>Abb. 16:</b>	Von Charles Ogden eingeführtes Diagramm zur Veranschaulichung der Dreiteilung Ausdruck/Sinn/Bedeutung (Hügli/Lübcke 1991: 425)	121
<b>Abb. 17:</b>	Lexem-Konzept-Referent-Relation (Ulrich 2007: 9 )	121
<b>Abb. 18:</b>	Kontextgebundene Darstellung mit Teilmengen	122
<b>Abb. 19:</b>	Drei-Ebenen-Semantik nach Blank (Neveling 2004: 28)	123
<b>Abb. 20:</b>	Taxonomische Hierarchie von Begriffen (Rosch 1976)	128
<b>Abb. 21:</b>	Beispiel prototypisches Schema des Begriffs <i>über</i>	130
<b>Abb. 22:</b>	Hierarchische Struktur des semantischen Gedächtnisses (Col-	142

	lins/Quillian 1969: 241)	
<b>Abb. 23:</b>	Spreading Activation Theory (Collins/Loftus) (Neveling 2004: 34)	142
<b>Abb. 24:</b>	Differenzierung des Mentalen Lexikons nach Neveling innerhalb des kognitiven Systemverbunds nach Engelkamp/Rummer	149
<b>Abb. 25:</b>	Modell I: Verhältnis von Kollokation und Phrasem (Donalies 2009: 65)	165
<b>Abb. 26:</b>	Direkter Weg von der komplexen sprachlichen Sequenz zum Er- werb grammatischen Wissens (nach Aguado 2002: 40)	169
<b>Abb. 27:</b>	Triade der Theorie, Auslegung und Anwendung	197
<b>Abb. 28:</b>	Modell des Literarischen Sprachunterrichts	254
<b>Abb. 29:</b>	Verwendung von Wörtern insgesamt und normgerecht	261
<b>Abb. 30:</b>	Verhältnis der normgerechten Wörter zu falsch flektierten im Ab- schluss text	263
<b>Abb. 31:</b>	Durchschnittliche Steigerung der normgerecht gebildeten Sätze	264
<b>Abb. 32:</b>	Verhältnis der normgerecht und falsch verwendeten Sätze im End- text	265
<b>Abb. 33:</b>	Verhältnis der normgerecht und falsch verwendeten Nominal- gruppen im Endtext	268
<b>Abb. 34:</b>	Durchschnittliche Steigerung in der normgerechten Verwendung von Präpositionalphrasen <sup>75</sup>	268
<b>Abb. 35:</b>	Verhältnis von normgerechten und falsch verwendeten Präposi- tionalphrasen im Endtext	269
<b>Abb. 36:</b>	Steigerung in der Verwendung von mehrgliedrigen Einheiten	272
<b>Abb. 37:</b>	Verwendung fester Chunks im Anfangstext und Endtext der Wort- schatzgruppe	275
<b>Abb. 38:</b>	Steigerung der semantisch korrekt eingesetzten Verben	278
<b>Abb. 39:</b>	Steigerung der semantisch korrekt eingesetzten Adjektive	279
<b>Abb. 40:</b>	Steigerung der semantisch korrekt eingesetzten Funktionswörter	279
<b>Abb. 41:</b>	Rückgang der eingesetzten Nomen	280

## 2. Literatur

**Abraham**, Ulf, Kepser, Matthis (2005): Literaturdidaktik Deutsch. Berlin: Erich Schmidt.

**Achilles**, Ilse, Pighin, Gerda (2008): Duden - Vernäht und zugeflixt! Von Versprechen, Flüchen, Dialekten & Co. Mannheim: Bibliographisches Institut Mannheim.

**Aguado**, Karin (2002): Formelhafte Sequenzen und ihre Funktion für den L2 Erwerb. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 37/2002. 27-49.

**Ahrenholz**, Bernt (Hrsg.) (2008): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg: Fillibach.

**Ahrenholz**, Bernt (Hrsg.) (2008): Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt, Oomen-Welke (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider. 64-80.

**Aitchison**, Jean (1997): Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon. Tübingen: Max Niemeyer.

**Allwright**, Richard (1984): The importance of interaction in classroom language learning. Applied Linguistics 5. 158-171.

**Apeltauer**, Ernst (2003): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs: Eine Einführung. Berlin: Langenscheidt.

**Apeltauer**, Ernst (2007): Das Kieler Modell: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg: Fillibach. 95ff.

**Apeltauer**, Ernst (2008): Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: Ahrenholz, Bernd, Oomen-Welke, Ingelore: Deutsch als Zweitsprache (DTP). Baltmannsweiler: Schneider. 239ff.

**Apeltauer**, Ernst (2010): Wortschatz- und Bedeutungsvermittlung durch Anbahnen von Literalität. Heft 53 der Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht.

**Atkinson**, Richard, Shiffrin, Richard (1968): Human memory: A proposed system and its control processes. In: Spence, K. W., & Spence, J. T.: The psychology of learning and motivation Volume 2. New York: Academic Press. 742-775.

**Austin**, John (1962): How to Do Things with Words. Cambridge : Harvard University Press

**Bachor-Pfeff**, Nicole (2011) : Kriterien für die Sprachstandsermittlung bei Kindern und Jugendlichen. In : Deutsch als Zweitsprache 4/2011. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. 48-54.

**Baddeley**, Alan (1986) : Working Memory. Oxford: Clarendon Press.

**Ballis**, Anja (2008): Formelhafter Sprachgebrauch in Schülertexten der Sekundarstufe I - Eine quantitative und qualitative Analyse von Märchen. In: *Deutsch als Zweitsprache* 1. 16-23.

**Bally**, Charles (1909): Traité de stylistique française. Paris

**Balsiemke**, Petra (2005): Was noch auf eine Kuhhaut geht. In: Der Deutschunterricht 5/2005. 4-14.

**Bärenfänger**, Olaf (2002): Merkmals- und Prototypensemantik. Einige grundsätzliche Überlegungen. In: Linguistik online 12. 1-14.

**Bärenfänger**, Olaf (2002): Automatisierung der mündlichen L2-Produktion. Methodische Überlegungen. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus. (Hrsg.): Grammatik und Fremdsprachenerwerb: kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven. Tübingen: Narr. 119-140.

**Barsalou**, Lawrence W. (2008): Grounded Cognition. In: Annual Review of Psychology, 59. 617-645.

**Baurmann**, Jürgen, Hacker, Hartmut (1989): Integrativer Deutschunterricht. Lernen in fachübergreifenden Zusammenhängen. In: Praxis Deutsch 93, 1989 (16.Jg.). 15-19.

**Bausch**, Karl, Kasper, Gabriele (1979): Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der „großen“ Hypothesen. In: Linguistische Berichte 64. 3-35.

**Becker-Mrotzek**, Michael, Böttcher, Ingrid (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.

**Behrens**, Heike (1999): Was macht Verben zu einer besonderen Kategorie im Spracherwerb. In: Meibauer, Jörg, Rothweiler, Monika (Hrsg.): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen: A. Francke. 32ff.

**Belke**, Gerlind (2003): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider.

**Belke**, Gerlind (2006): Methoden des Sprachunterrichts in multilingualen Lerngruppen. In: Bredel, Ursula et al. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache Bd. 2. Paderborn: Schöningh. 840-852.

**Belke**, Gerlind (Hrsg.) (2006): Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Nachsprechen, Mitmachen und Selbermachen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

**Belke**, Gerlind (2006): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Für die Vorschule, Grundschule und Orientierungsstufe. (Mit einer Einführung „Ansätze zu einer Didaktik der Mehrsprachigkeit“). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

**Belke**, Gerlind (2007): Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Nachsprechen, Mitmachen und Selbermachen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

**Belke**, Gerlind (2007): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Für die Vorschule, Grundschule und Orientierungsstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

**Berlin-Brandenburgischen Akademie** der Wissenschaften, der Akademie der Wissenschaften in Göttingen und der Heidelberger Akademie der Wissenschaften (Hrsg.) (1998): Goethe-Wörterbuch Bd. III. Stuttgart/ Berlin/ Köln/ Mainz: Kohlhammer.

**Berg**, Thomas (1988): Die Abbildung des Sprachproduktionsprozesses in einem Aktivationsflussmodell: Untersuchungen an deutschen und englischen Versprechern. Tübingen: Niemeyer.

**Bergen**, Benjamin K., Chang, Nancy (2005): Embodied Construction Grammar in Simulation-Based Language Understanding. In: Östman, Jan-Ola Fried, Mirjam (Hrsg.): Construction Grammars: Cognitive Grounding and Theoretical Extensions. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Co. 147–190.

**Bialystok**, Ellen, Fröhlich, Maria (1980): Oral Communication Strategies for Lexical Difficulties. In: Interlanguage Studies Bulletin, 5. 3-30.

**Bialystock**, Ellen (1990): Communication Strategies. A psychological analysis of second language use, London: Blackwell.

**Bierwisch**, Manfred (1975): Semantik. In: Lyons, John (Hrsg.): Neue Perspektiven in der Linguistik. Reinbek: Rowohlt. 156-167.

**Blank, Andreas** (2001): Einführung in die lexikalische Semantik für Romanisten. Tübingen. Niemeyer.

**Bleyhl**, Werner (2000): Fremdsprachen in der Grundschule. Hannover: Schroedel.

**Bleyhl**, Werner (2005): Fremdsprachenlernen – ‚gesteuert‘ oder nach den Prinzipien des Muttersprachenerwerbs. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 3/2005. 2-7.

**Bloom**, Lois (1973): One word at a time: The use of single-word utterances before syntax. *Janua linguarum. Series minor* 154. The Hague: Mouton.

**Bod**, Rens (2009): From Exemplar to Grammar: Integrating Analogy and Probability in Language Learning. *Cognitive Science* 33 (4). 752–793.

**Bolinger**, Dwight (1976): Meaning and memory. *Forum Linguisticum* 1. 1-14.

**Börner**, Wolfgang, Vogel, Klaus (Hrsg.) (1994): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. *Das mentale Lexikon*. Tübingen: Narr.

**Börner**, Wolfgang (2000): Didaktik und Methodik der Wortschatzarbeit. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Kühn, P. (Hrsg.): *Studien zu Deutsch als Fremdsprache V*. Hildesheim: Olms. 32.

**Böttger**, Helmer (2005): Task-based Learning. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4/2005. 16.

**Bosch**, Bernhard (1937/1984): Grundlagen des Erstleseunterrichts. Nachdruck 1984: Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule.

**Bredel**, Ursula (2007): Sprachstandsmessung - eine verlassene Landschaft. In: Ehlich, Konrad et al.: *Anforderung an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. *Bildungsforschung Band 11*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. 77ff.

**Bredel**, Ursula et al. (2011): *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Francke.

**Brinker**, Klaus (2005). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Schmidt.

**Briscoe**, Ted J., Copestake, Ann (1999): Lexical Rules in Constraint-Based Grammar. *Computational Linguistics* 25 (4). 487–526.



**Brown, Roger, McNeill, David** (1966): The „tip of the tongue“ phenomenon. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour 5. 325ff.

**Bruner, Jerome** (1957): Going beyond the information given. In: Bruner, Jerome et al. (Hrsg.): Contemporary approaches to cognition. Cambridge: Harvard University Press. 41-69.

**Buchner, Axel** (2006): Funktionen und Modelle des Gedächtnisses. In: Karnath, Hans-Otto, Thier, Peter (Hrsg.): Neuropsychologie. Berlin: Springer. 437-447.

**Burger, Harald** (1973): Die Idiomatik des Deutschen. Tübingen: Germanistische Arbeitshefte 16.

**Burger, Harald, Häcki-Buhofer, Annelies et al. (Hrsg.)** (1982): Handbuch der Phraseologie. Berlin: de Gruyter.

**Burger, Harald** (2007): Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin: Erich Schmidt (Grundlagen der Germanistik; 36).

**Bußmann, Hadumod** (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner.

**Butzkamm, Wolfgang, Butzkamm, Jürgen** (1999): Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen: Francke.

**Butzkamm, Wolfgang** (2002): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen: Francke.

**Butzkamm, Wolfgang** (2004): Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Tübingen: Francke.

**Carrell, Patricia L., Devine, Joanne, Eskey, David E. (Hrsg.)** (1988): Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge: Cambridge University Press.

**Carstens**, Ralph (2005): Engaging Learners in Meaning-Focused Language Use. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 4/2005. 7-12.

**Carter**, Ronald (1987): Vocabulary. Applied linguistic perspectives. London: Allen & Unwin.

**Chlosta**, Christoph, Leder, Gabriela, Krischer, Barbara (Hrsg.) (2007): Auf neuen Wegen: Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis – 35. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Göttingen: Universitätsdrucke. 1-16.

**Chlosta**, Christoph, Schäfer, Andrea, Baur, Rupprecht (2008): Fehleranalyse. In: Ahrenholz, Bernt, Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider. 265-279.

**Chomsky**, Noam (1959): Review of Verbal Behavior by B.f. Skinner. In: Language 35, 1/59, 26-58; deutsch: (1974) Rezension von Skinners "Verbal Behavior". In: Eichler, W. & Hofer, A. (Hrsg.): Spracherwerb und linguistische Theorien. München: Piper. 25-49.

**Chomsky**, Noam (1965): Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge: M.I.T. Press.

**Chomsky**, Noam (1977): Reflexionen über die Sprache. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Chomsky**, Noam (1995): Thesen zur Theorie der generativen Grammatik. Weinheim: Beltz Athenäum.

**Chomsky**, Noam (2005): Three Factors in Language Design. Cambridge: Linguistic Inquiry. Volume 36, Issue 1. 1-22.

**Clahsen**, Harald, Meisel, Jürgen M., Pienemann, Manfred (1983): Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen: Narr.

**Clahsen**, Harald (1984): The Acquisition of German Word Order: A Test Case for Cognitive Approaches to L2 Development. In: Andersen, Roger (Hrsg.): Sec-

ond Languages. A Cross-Linguistic Perspective. Rowley: Newbury House. 219-242.

**Clahsen**, Harald (1985): Profiling second language development: A procedure for assessing L2 proficiency. In: Hyltenstam, Kenneth, Pienemann, Manfred (Hrsg.): Modelling and Assessing Second Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters. 283-331.

**Clahsen**, Harald (1986): Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnostik im Vorschulalter. Berlin: Marhold.

**Clahsen**, Harald, Hansen, Detlef (1991): COPROF. Computerunterstützte Profilanalyse. Ein linguistisches Untersuchungsverfahren für die sprachdiagnostische Praxis. Köln: Focus.

**Collins**, Allan, Quillian, Ross (1969): Retrieval Time from Semantic Memory. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 8. 240-247.

**Collins**, Allan, Loftus, Elisabeth (1975): A spreading-activation theory of semantic processing. Psychological Review 82. 407-428.

**Colombo-Scheffold**, Simona, Jeuk, Stefan et al. (2010): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder: Sprachen im Klassenzimmer. Freiburg: Fillibach.

**Corder**, Stephen Pit (1967): The significance of learner's errors. In: IRAL 5 (International Review of Applied Linguistics). 161-170.

**Corder**, Stephen Pit (1973): Introducing Applied Linguistics. Harmondsworth: Pelican.

**Corder**, Stephen Pit (1974): Error Analysis. In: Allen, John P.B., Corder, Stephen P. (Hrsg.): Techniques in Applied Linguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press. 122-154.

**Corder**, Stephen Pit (1978): Language-Learner Language. In: Richards, Jack C. (Hrsg.): Understanding Second and Foreign Language Learning. Rowley, Mass. 71-93.

**Corder**, Stephen Pit (1981): Interlanguage and Error Analysis. Oxford: Oxford University Press.

**Coseriu**, Eugenio (1967): "Lexikalische Solidaritäten". Poetica 1: 293-303.

**Coseriu**, Eugenio (1970): System, Norm und ,Rede. In: Petersen, Uwe (Hrsg.): Sprache. Strukturen und Funktionen. XII Aufsätze zur allgemeinen und romanischen Sprachwissenschaft. Tübingen: Narr. 193-212.

**Coseriu**, Eugenio (1988): Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens. Bearbeitet und herausgegeben von Heinrich Weber Tübingen: Francke.

**Coulmas**, Florian (1979): On the sociolinguistic relevance of routine formulae. In: Journal of Pragmatics, 3. 239-266.

**Coulmas**, Florian (1981): Routine im Gespräch. Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion.

**Coulmas**, Florian (1985): Diskursive Routine im Fremdsprachenerwerb. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 56. 47-66.

**Coulmas**, Florian (1986): Diskursive Routine im Fremdsprachenerwerb. In: Eppenender, Ralf (Hrsg.): Routinen im Fremdsprachenerwerb. München, Goethe-Institut: Münchner Werkheft 3-45.

**Cowie**, Anthony P. (1988): Stable and creative aspects of vocabulary use. In: Carter, Ronald, McCarthy, Michael (Hrsg.): Vocabulary and language teaching. Harlow: Longman. 126-137.

**Craik**, Fergus, Lockhart, Robert (1972): Levels of Processing: A Framework for Memory Research. Toronto: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 11. 671-684.

**Croft**, William (2001): *Radical Construction Grammar. Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford: University Press.

**Croft**, William, Cruse, Alan D. (2004): *Cognitive Linguistics. Cambridge Textbooks in Linguistics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

**Cruse**, Alan (1986): *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Cummins**, James (1978): Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language children. In: Carey, Stephen (Hrsg.): *The Canadian Modern Language Review* 34. 395-416.

**Cummins**, James (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: *Review of Educational Research* 49/79. 222-251.

**Cummins** James (1979): Cognitive Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Paper on Bilingualism* 19. 197-202.

**Cummins**, James (1982): Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, James (Hrsg.): *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*. Würzburg: Königshausen und Neumann. 34-43.

**Cummins**, James (1989): *Empowering minority students*. Sacramento: California Association for bilingual education.

**Cummins**, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

**Davidson**, Donald (1967): Truth and Meaning. *Synthese*, Vol. 17, No. 3. New York: Springer. 304-333.

**Dawidowski**, Christian (2006): Theoretische Entwürfe zur Interkulturellen Literaturdidaktik. In: Dawidowsky, Christian, Wrobel, Dieter: *Interkultureller Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider. 18ff.

**Decker**, Yvonne, Oomen-Welke, Ingelore (2008): Methoden für Deutsch als Zweitspracherwerb. In: Ahrenholz, Bernt u.a. (Hrsg.) (2008): Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 324-342.

**Diehl**, Erika et al. (2000): Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Tübingen: Niemeyer.

**Diessel**, Holger (2006): Komplexe Konstruktionen im Erstspracherwerb. In: Fischer, Kerstin, Stefanowitsch, Anatol (Hrsg.): Konstruktionsgrammatik. Von der Anwendung zur Theorie. Stauffenburg Linguistik, Nr. 40. Tübingen: Stauffenburg. 39–54.

**Dietrich**, Rainer (2002): Psycholinguistik. Weimar: Metzler.

**Dietrich**, Rainer (2002): Psycholinguistik. Stuttgart, Weimar: Metzler.

**Dillon**, George (1977): Introduction to contemporary Linguistic Semantics. New Jersey: Printice Hall.

**Dobrovol'skij**, Dimitri, Piirainen, Elisabeth (2009): Zur Theorie der Phraseologie. Tübingen: Stauffenburg.

**Donalies**, Elke (2009): Basiswissen Deutsche Phraseologie. Tübingen-Basel: A. Francke.

**Doughty**, Catherine (1991): Second language instruction does make a difference. In: Studies in Second Language Acquisition 12. 431-469.

**Doughty**, Catherine, Williams, Jessica (Hrsg.) (1998): Focus on form in classroom second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press. 1-12.

**Dulay**, Heidi, Burt, Marina K. (1974): You can't learn without goofing. In: Richards, Jack C. (Hrsg.): Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman. 95-123.

**Düwell**, Henning (1979): Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Tübingen: Narr.

**Eckerth**, Johannes (2003): Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen. Tübingen: Narr.

**Edmondson**, Willis (1984): Methods, approaches, principles and practices. In: Knibbeler Will, Bernards, Marij (Hrsg.): New approaches in foreign language methodology. Nijmegen: AIMAV. 53-62.

**Edmondson**, Willis (1989): Discourse Production, Routines and Language Learning. In: Kettemann, Bernhard et al. (Hrsg.): Englisch als Zweitsprache. Tübingen: Narr. 287-302.

**Edmondson**, Willis (1995): Wortschatzerwerb und Spracherwerb. In: Bausch, Karl et al. (Hrsg.): Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke. 55-62.

**Edmondson**, Willis (1999): Twelve Lectures on Second Language Acquisition. Tübingen: Narr. 237-247.

**Edmondson**, Willis (2002): Wissen, Können, Lernen - kognitive Verarbeitung und Grammatikentwicklung. In: Börner, Wolfgang, Vogel, Klaus. (Hrsg.): Grammatik und Fremdsprachenerwerb: kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven. Tübingen: Narr. 51-70.

**Edmondson**, Willis (2003): Output als autonomes Lernen. Spracherwerb und Sprachproduktion aus kognitiver Sicht. In: Aguado, Karin, Bärenfänger, Olaf, Beyer, Sabine, Henrici Gert: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL): Themenschwerpunkt: Mündliche Produktion in der Fremdsprache: Bd Jg 32/2003. Tübingen: Narr. 196-213.

**Edmondson**, Willis, House, Juliane (1993/2006): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen: Francke.

**Ehlers**, Swantje (2008): Lesekompetenz in der Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt et al. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache (DTP). Baltmannsweiler: Schneider. 215.

**Ehlich**, Konrad in Zusammenarbeit mit: Ursula Bredel, Birgitta Garne, Anna Komor, Hans-Jürgen Krumm, Tim McNamara, Hans H. Reich, Guido Schnieders, Jan D. ten Thije, Huub van den Bergh (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn / Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

**Ehlich**, Konrad (2007): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Ehlich, Konrad et al.: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsforschung Band 11. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. 11ff.

**Ehlich**, Konrad, Bredel, Ursula et al. (2008): Bildungsforschung Band 29/I. Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

**Eisenmann**, Maria (2009): Förderung der Sprachproduktion. Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren. Praxis Fremdsprachenunterricht. 5, 2009. 4-8.

**Ellis**, Nick (1996): Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order. In: Studies In Second Language Acquisition 18, 1996. 91-126.

**Ellis**, Nick (2003): Constructions, Chunking, and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure. In: Doughty, Catherine J., Long, Michael H.: The Handbook of Second Language Acquisition. Oxford: John Wiley & Sons. 33-68.

**Ellis**, Nick (2004): The process of second language acquisition. In: Van Patten, Bill u.a. (Hrsg.): Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition. London: Lawrence Erlbaum. 49-76.



**Ellis, Rod** (1984): Formulaic speech in early classroom second language development. In: Handscombe, Jean et al. (Hrsg.): The question of control. On TESOL '83. Washington, D.C.: TESOL. 53-65.

**Ellis, Rod** (1985): Sources of Variability in Interlanguage. In: Applied Linguistics 1985 Volume 6. Oxford: University Press. 118-131.

**Ellis, Rod** (1989): Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.

**Ellis, Rod** (1997): Second language acquisition. Oxford: University Press.

**Ellis, Rod** (2000): Task-based research and language pedagogy. In: Language Teaching Research 4 (3). 193-220.

**Ellis, Rod** (2002): Does Form-Focus Instruction Affect the Acquisition of Implicit Knowledge? A Review of the Research. Studies in Second Language Acquisition 24. 223-236.

**Ellis, Rod** (2003): Task-based Language Learning and Teaching. Oxford: University Press.

**Ellis, Rod, Loewen, Shawn, Erlam, Rosemary** (2006): Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar. In: Studies in Second Language Acquisition 28. 339-368.

**Ender, Andrea** (2007): Wortschatzerwerb und Strategieeinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Baltmannsweiler: Schneider. 57-98.

**Engelkamp, Johannes** (1995): Mentales Lexikon: Struktur und Zugriff. In: Haras, Gisela (Hrsg.): Die Ordnung der Wörter. Kognitive und lexikalische Strukturen. Jahrbuch 1993 des Instituts für deutsche Sprache. Berlin/New York: de Gruyter. 99-119.

**Engelkamp, Johannes, Rummer, Ralf** (2001): Das mentale Lexikon: Ein Überblick. In: Cruse, D. Alan et al. (Hrsg.): Lexikologie/Lexicology: Ein internationa-

les Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen - An international handbook on the nature and structure of words and vocabularies. Halbband 2. Berlin: de Gruyter. 1713-1722.

**Engin**, Havva et al. (2004): Kinder lernen Deutsch als zweite Sprache: Prinzipien, Sequenzen, Planungsraster, Minimalgrammatik. Berlin: Cornelsen-Verlag.

**Faerch**, Claus, Kasper, Gabriele (1980): Processes and Strategies in Foreign Language Learning and Communication. In: Interlanguage Studies Bulletin 5. 47-118.

**Faerch**, Claus, Kasper, Gabriele (1983): Strategies in Interlanguage Communication. London/New York: Longman.

**Falk**, Simone, Bredel, Ursula, Reich, Hans (2008): Phonische Basisqualifikation. In: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Bd. 29/1. Bonn/Berlin: BMBF. 35-40.

**Feilke**, Helmuth (1995): Auf dem Weg zum Text. Die Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. In: Augst, Gerhard (Hrsg.): Frühes Schreiben. Studien zur Ontogenese der Literalität. Essen: Verlag die Blaue Eule. 69-88.

**Feilke**, Helmuth (1998): Idiomaticische Prägung. In: Barz, Irmhild, Öhlschläger, Günther (Hrsg.): Zwischen Grammatik und Lexikon. Tübingen: Niemeyer. 69-80.

**Feilke**, Helmuth (2001): Was ist und wie entsteht Literalität? In: Pädagogik, H.1/2001. 34-38.

**Feilke**, Helmuth (2003): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula et al. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Paderborn: Schöningh. 178-192.

**Feilke**, Helmuth (2005): Entwicklungsaspekte beim Schreiben. In: Abraham, Ulf, Kupfer- Schreiner, Claudia, Maiwald, Klaus (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer. 38-48.

**Feilke**, Helmut (2006): Literalität: Kultur, Handlung, Struktur. In: Panagiotopoulou, Argyro: Schriftlichkeit – interdisziplinär. Frankfurt, M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Univ., Fachbereich Erziehungswissenschaft. 13-30.

**Firth**, John Rupert [1935]: The Technique of Semantics. In: Firth, John Rupert: Papers in Linguistics 1934-1951. Nachdruck 1964: Oxford: University Press. 7-33.

**Firth**, John Rupert (1957): A Synopsis of Linguistic Theory 1930-1955. In: Firth, John Rupert: Studies in Linguistic Analysis. Oxford: Blackwell. 1-32.

**Firth**, John Rupert (1957): Modes of Meaning. In: Papers in Linguistics 1934-1951, London. 190-214.

**Fischer**, Kerstin, Stefanowitsch, Anatol (Hrsg.) (2006): Konstruktionsgrammatik. Von der Anwendung zur Theorie. Stauffenburg Linguistik, Nr. 40. Tübingen: Stauffenburg.

**Fix**, Martin (2002): Die Rechtschreibung verbessern - zur orthographischen Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch. In: Didaktik Deutsch Heft 12. 39-55.

**Fleischer**, Wolfgang (1982/1997): Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Niemeyer.

**Földes**, Csaba (1997): Idiomatik/Phraseologie. Heidelberg: Julius Groos.

**Freudenthal**, Daniel et al. (2007): Modeling the Developmental Patterning of Finiteness Marking in English, Dutch, German, and Spanish Using MOSAIC. In: Cognitive Science 31 (2). 311-341.

**Friederici**, Angela, von Cramon D. Yves (1999): Neurobiologische Grundlagen des Sprachverstehens. In: Friederici, Angela (Hrsg.): Sprachrezeption. Göttingen: Hogrefe. 307-339.

**Fries**, Charles (1945): Teaching and Learning English as a Foreign Language. Michigan: Ann Arbor.

**Fromkin**, Victoria A. (Hrsg.) (1973): *Speech Errors as Linguistic Evidence*. Den Haag: Mouton.

**Gansel**, Christina (2007): *Textlinguistik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

**Gardner**, Robert, & Lambert, Wallace (1959): Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*. 13.

**Gardner**, Robert, Lambert, Wallace (1972): *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.

**Garrett**, Merrill (1980): Levels of processing in sentence production. In: Butterworth, B. (Hrsg.): *Language Production: Vol 1 Speech and Talk*. New York. 177-220.

**Garrett**, Merrill (1993): Errors and their relevance for models of language production. In: Blanken, Gerhard (Hrsg.): *Linguistic disorders and pathologies : an international handbook*. Berlin: DeGruyter. 72-92.

**Garrett**, Merrill (1993): Disorder of lexical selection": In: Levelt, Willem (Hrsg.): *Cognition* 42. 143-180.

**Gaude**, Peter, Teschner, Wolfgang (1970): *Objektivierte Leistungsmessung in der Schule*. Frankfurt: Diesterweg

**Gibbons**, Pauline (2002): *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.

**Glück**, Christian W. (2007): *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige*. München: Urban & Fischer.

**Gogolin**, Ingrid, Neumann, Ursula, Roth, Hans-Joachim (Hrsg.) (2005): *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg*. Münster: Waxmann.

**Goldberg, Adele E.** (1995): *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure. Cognitive Theory of Language and Culture.* Chicago/London: The University of Chicago Press.

**Goldberg, Adele E.** (2003): *Constructions: A New Theoretical Approach to Language.* In: *Trends in Cognitive Sciences* 7 (5). 219–224.

**Goldberg, Adele E.** (2006): *Constructions at Work. The Nature of Generalization in Language.* Oxford Linguistics. Oxford, New York: Oxford University Press.

**Goldberg, Adele E.** (2009): *Constructions Work.* In: *Cognitive Linguistics* 20 (1). 201–224.

**Göllner, Thomas** (2001): *Sprache, Literatur, kultureller Kontext. Studien zur Kulturwissenschaft und Literaturästhetik.* Würzburg: Königshausen und Neumann

**Grabe, William** (1988): Reassessing the term ‘interactive’. In: Carrell, Patricia, Devine, Joanne, Eskey, David (Hrsg.): *Interactive Approaches to Second Language Reading.* Cambridge: Cambridge University Press. 56 - 70.

**Grabe, William** (1991): Current Developments in Second Language Reading Research. *TESOL Quaterly.* Vol. 25, No. 3. 375 - 406.

**Grißhaber, Wilhelm** (2002): *Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache.* In: *Deutsch in Armenien Teil 1: 2001/1, 17-24; Teil 2: 2001/2, 5-15* Jerewan: Armenischer Deutschlehrerverband

**Grißhaber, Wilhelm** (2006): *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. Eine Arbeit im Rahmen des Förderprojektes „Deutsch und PC“.* Münster.

**Grißhaber, Wilhelm** (2009): *Kompensatorische Ressourcennutzung im L2-Erwerb.* In: Schramm, Karen & Schröder, Christoph (Hgg.) *Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache.* Münster u. New York: Waxmann. 111-129.

**Grieffhaber**, Wilhelm (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache: eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein Ruhr

**Grimm**, Hannelore (1998): Sprachentwicklung – allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. In: Oerter, Rolf, Montada, Leo: Entwicklungspsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union. 705-757.

**Grotjahn**, Rüdiger (2003): Der Faktor Alter beim Fremdsprachenlernen. In: Deutsch als Fremdsprache 40. 32-41.

**Gülich**, Elisabeth (1997): Formelhafte Texte und Phraseologismen. In: Wimmer, Rainer, Berens, Franz-Josef (Hrsg.): Wortbildung und Phraseologie. Mannheim: Narr.

**Gülich**, Elisabeth (1997): Routineformeln und Formulierungsroutinen. Ein Beitrag zur Beschreibung 'formelhafter Texte'. In: Wimmer, Rainer, Berens, Franz-Josef (Hrsg.): Wortbildung und Phraseologie. Tübingen: Narr. 131-176.

**Gülich**, Elisabeth, Krafft, Ulrich (1992): „Ich mag es besser“. Konversationelle Bearbeitung vorgeformter Ausdrücke in Gesprächen zwischen deutschen und französischen Sprechern. In: Zöfgen, Ekkehard, Henrici, Gert (Hrsg.): Idiomatik und Phraseologie. Tübingen: Narr. 65-87.

**Gülich**, Elisabeth, Krafft, Ulrich (1998): Zur Rolle des Vorgeformten in Textproduktionsprozessen. In: Wirrer, Jan (Hrsg.): Phraseologismen in Text und Kontext. Bielefeld: Aisthesis. 11-38.

**Günthner**, Susanne (2002): Höflichkeitspraktiken in der interkulturellen Kommunikation – am Beispiel chinesisch-deutscher Interaktionen. In: Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): Höflichkeitsstile. Frankfurt/Main: Lang. 295- 313.

**Günthner**, Susanne (2006): Von Konstruktionen zu kommunikativen Gattungen: Die Relevanz sedimentierter Muster für die Ausführung kommunikativer Aufgaben. In: Deutsche Sprache 34. 173-190.

**Günthner**, Susanne, Luckmann, Thomas (2002): Wissensasymmetrien in interkultureller Kommunikation. In: Kotthoff, Helga (Hrsg.): Kulturen im Gespräch. Tübingen: Narr. 213-244.

**Haas**, Gerhard (1997): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Seelze: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.

**Habermas**, Jürgen (1995): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Berlin: Suhrkamp.

**Häcki-Buhofer**, Annelies (2004): Spielräume des Sprachverstehens. Psycholinguistische Zugänge zum individuellen Umgang mit Phraseologismen. In: Kathrin Steyer (Hrsg.): Wortverbindungen – mehr oder weniger fest. Berlin: de Gruyter. 144-166.

**Hahn**, Heidi (2010): Deutsch lernen mit Sams & Co. – Kinderliteratur als Sprachbrücke im DaZ-Unterricht. In: Knapp, Werner, Rösch, Heidi (Hrsg.): Sprachliche Lernumgebung gestalten. Freiburg: Filibach. 85ff.

**Hakuta**, Kenji (1974): Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition. In: Language Learning 24. 287–297.

**Handwerker**, Brigitte (2002): Chunks, Raster und Regeln: Vom Lexikon zur Grammatik in der Fremdsprachenvermittlung. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus. (Hrsg.): Grammatik und Fremdsprachenerwerb: kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven. Tübingen: Narr. 207-230.

**Handwerker**, Brigitte (2008): Chunks und Konstruktionen - Zur Integration von lerntheoretischem und grammatischem Ansatz. Sevilla: Estudios Filológicos Alemanes 15. 53.

**Handwerker**, Brigitte, Madlener, Karin (2009): Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimodalen Lernumgebung (inklusive DVD). Baltmannsweiler: Schneider.

**Härle**, Gerhard; Steinbrenner Marcus (2003): Der "Parcours des Textsinns" und das "wahre Gespräch". Zur verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur in Wissenschaft und Unterricht, Jg. 36, H. 3. 247-278.

**Härle**, Gerhard; Steinbrenner Marcus (2003): "Alles Verstehen ist ... immer zugleich ein Nicht-Verstehen." Grundzüge einer verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur im Unterricht, Jg. 4, H. 2. 139-162.

**Härle**, Gerhard (2011): "... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt". Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Steinbrenner, Marcus et al. (Hrsg.): Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 29-65.

**Hardwick**, Charles S. (Hrsg.) (1977): Semiotic and Significs. The Correspondence between Charles S. Peirce and Lady Victoria Welby. Bloomington/London: Press of the Arisbe Associates 2001.

**Harras**, Gisela et al. (1991): Wortbedeutung und ihre Darstellung im Wörterbuch. Berlin: de Gruyter.

**Harris**, Zellig S. (1968): Mathematical Structures of Language. In: Interscience Tracts in Pure and Applied Mathematics 21. New York: Interscience Publishers John Wiley & Sons. 230-238.

**Haubrich**, Karin (2006): Wirkungsannahmen sichtbar machen: Cluster-Evaluation innovativer multizentrischer Programme. In: Projekt eXe (Hrsg.): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe – Einblicke in die Evaluationspraxis. München: DJI.



**Hausmann, Franz Josef (1984):** Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 4/1984. 395-406.

**Hausmann, Franz Josef (1985):** Kollokationen im Deutschen Wörterbuch. Ein Beitrag zur Theorie des lexikographischen Beispiels. In: Bergenholtz, Henning, Mugdan, Joachim (Hrsg.): Lexikographie und Grammatik. Akten des Essener Kolloquiums zur Grammatik im Wörterbuch 1984. Tübingen: Max Niemeyer. 118-129.

**Hausmann, Franz Josef (1993):** Was ist eigentlich Wortschatz? In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.). Wortschatz und Fremdsprachenerwerb. Bochum: AKS. 2-21.

**Hausmann, Franz Josef (2004):** Was sind eigentlich Kollokationen?. In: Steyer, Kathrin (Hrsg.): Wortverbindungen - mehr oder weniger fest. In: Institut für Deutsche Sprache, Jahrbuch 2003. Berlin: de Gruyter. 309-334.

**Heid, Ulrich (2001):** Computergestützte Lexikographie. In: Carstensen, Kai-Uwe et al.: Computerlinguistik und Sprachtechnologie. Heidelberg: Spektrum Akademischer. 418-424.

**Henrici, Gert, Herlemann, Brigitte (1986):** Mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht. München: Goethe-Institut.

**Henrici, Gert (1995):** fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Spracherwerb

**Henrici, Gert (2001):** In: Gerhard Helbig, Gerhard, Götze, Lutz, Henrici Gert (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Berlin: de Gruyter.

**Henrici, Gert, Riemer, Claudia (2001):** Zweitsprachenerwerbsforschung (Art. 6). In: Bausch, Karl et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke. 38-43.

**Hickey**, Tina (1993): Identifying formulas in first language acquisition. In: Journal of Child Language, 20. 27-41.

**Hinz**, Arnold (2009): Forschungsmethoden. In: Wagner, Rudi: Modul pädagogische Psychologie. Regensburg: Julius Klinkhardt. 203ff.

**Hofmann**, Michael (2006): Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung. Paderborn: Wilhelm Fink.

**Holzbrecher**, Alfred (2008): Interkulturelles Lernen. In: Ahrenholz, Bernt et al. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache (DTP). Baltmannsweiler: Schneider. 118-132.

**Hollich**, Georg et al (2000): Breaking the language barrier: An ECM for the origins of word learning. Society for Research in Child Development Monograph Series. Chicago: University of Chicago Press.

**Honnef-Becker**, Irmgard (2007): Dialoge zwischen den Kulturen. Baltmannsweiler: Schneider.

**Hotopf**, Norman (1980): Semantic similarity as a factor in whole-word slips of the tongue. In: Fromkin, Victoria (Hrsg.): Errors in linguistic performance: slips of the tongue, ear, pen and hand. New York: Academic Press. 96-109.

**House**, Juliane (1995): Interaktion. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr. 480-484.

**Hufeisen**, Britta, Riemer Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter. 738-754.

**Hügli**, Anton, Lübcke, Paul (Hrsg.): Philosophielexikon. Personen und Begriffe der abendländischen Philosophie von der Antike bis zur Gegenwart. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

**Ingendahl**, Werner (1991): Sprachliche Bildung im kulturellen Kontext. Einführung in die kulturwissenschaftliche Germanistik. Opladen: Westdeutscher.

**Ingendahl**, Werner (1991): Umgangsformen. Frankfurt: Diesterweg.

**Ingendahl**, Werner (2003): Sinngebendes Lesen. Phasen des „Text“-Verstehens. In: Schulmagazin 5-10, Heft 6/2003. 5-8.

**Iser**, Wolfgang (1994): Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung. München: Fink.

**Jackendoff**, Ray (1983): Semantics and Cognition. Cambridge: MIT Press.

**Jackendoff**, Ray (1992): Languages of the Mind: Essays on Mental Representation. Cambridge: MIT Press.

**Jackendoff**, Ray (1997): The architecture of the language faculty. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

**Jackendoff**, Ray (2002): Foundations of language. Oxford: Oxford University Press.

**Jackendoff**, Ray S. (2008): Construction after Construction and Its Theoretical Challenges. In: Language 84 (1). 8–28.

**Jacobs**, Joachim (2008): Wozu Konstruktionen? In: Linguistische Berichte, 213. 3–44.

**Jespersen**, Otto (1924): La philosophie de la grammaire. Paris: Les Editions de Minuit.

**Jespersen**, Otto (1937): Analytic Syntax. London: Allen and Unwin.

**Jeuk**, Stefan (2008): „Der Katze jagt den Vogel“. Aspekte des Genuserwerbs im Grundschulalter. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Freiburg: Fillibach. 135-150.

**Jeuk, Stefan** (2009): Aktuelle Verfahren zur Einschätzung des Stands der Sprachaneignung im Grundschulalter. In: Jeuk, Stefan; Schmid-Barkow, Ingrid (Hrsg.): Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht. Freiburg: Fillibach. 61-81.

**Jeuk, Stefan** (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer.

**Jurafsky, Daniel** (1996): A Probabilistic Model of Lexical and Syntactic Access and Disambiguation. In: Cognitive Science 20 (2). 137–194.

**Kachru, Braj B.** (1991): Liberation linguistics and the Quirk Concern. English Today, 25. 3-13.

**Kaltenbacher, Erika, Klages, Hana** (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg: Fillibach. 80-97.

**Kany, Werner, Schöler, Hermann** (2007): Sprachdiagnostik: Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Berlin: Cornelsen Scriptor.

**Karmiloff-Smith, Annette** (1992): Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science. Cambridge, Mass.: MIT Press/Bradford Books.

**Kasper, Gabriele** (1982): Kommunikationsstrategien in der interimsprachlichen Produktion. In: Die Neueren Sprachen 81/6. 578-600.

**Kauschke, Christina** (2000): Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons. Tübingen: Narr. 74-111.

**Kay, Paul, Fillmore, Charles J.** (1999): Grammatical Constructions and Linguistic Generalizations: the What's X Doing Y? In: Construction Language 75 (1). 1–33.

**Kielhöfer, Bernd** (1994): Wörter lernen, behalten und erinnern. In: Fachverband für moderne Fremdsprachen: Neusprachliche Mitteilungen 4. 211-220.

**Kirschhock**, Eva-Maria (2004): Die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Klann-Delius**, Gisela (2008): Spracherwerb. Stuttgart: Metzler

**Klein**, Wolfgang (1987): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Frankfurt: Athenäum.

**Klein**, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb – eine Einführung. Frankfurt am Main: Hain.

**Klein**, Wolfgang (2000): Prozesse des Zweitspracherwerbs. In Grimm, Hannelore (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, 3. Göttingen: Hogrefe. 538-570.

**Kleppin**, Karin, Königs, Frank G. (1993): Grundelemente der mündlichen Fehlerkorrektur – Lernerurteile im (interkulturellen) Vergleich. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLUL), 22. 76-90.

**Kleppin**, Karin (1998): Mündlich korrigieren: Ja, aber wie? Anregungen zum Nachdenken über das eigene Korrekturverhalten. In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt am Main: Peter Lang. 323-328.

**Kleppin**, Karin (1995): Fehler als Chance zum Weiterlernen. In: Tönshoff, Wolfgang (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch. Fremdsprachenlerntheorie, Sondernummer. 22-26.

**Kleppin**, Karin (2001): Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: Mouton/de Gruyter. 986-994.

**Kleppin**, Karin (2010): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, H.-J.; Fandrych, Ch.; Hufeisen, B.; Riemer, C. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter. 1060-1072.

**Klieme**, Eckhard et al. (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. <http://www2.dipf.de/desi/>

**Klotz**, Michael (2000): Grammatik und Lexik: Studien zur Syntagmatik englischer Verben. Tübingen: Stauffenburg.

**Klotz**, Peter (2003): Integrativer Deutschunterricht. In: Kämper-van den Boogart, Michael (Hrsg.): Deutschdidaktik. Berlin: Cornelsen. 46ff.

**Knapp-Potthoff**, Annelie, Knapp, Karlfried (1982): Fremdsprachenlernen und -lehren: Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitspracherwerbsforschung. Stuttgart: Metzler

**Knapp**, Karlfried (1992): Zur Bedeutung lexikalisierter Einheiten für den Zweitspracherwerb. Manuskript.

**Knapp-Potthoff**, Annelie (2000): Vokabeln im Kopf. In: Riemer, Claudia (Hrsg.): Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Tübingen: Narr. 293-307.

**Kniffka**, Gabriele (2006): Jedem das Seine - Mit Heterogenität in der Sprachstandsentwicklung professionell umgehen und Begabungen erkennen. Unterlagen zur Lehrerfortbildung für Lehrer aller Schularten ab Klasse 5 am 17. und 18. März 2006. Dillingen a.d. Donau: Robert Bosch Stiftung / Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung.

**Kniffka**, Gabriele, Neuer, Birgit (2008): Wo geht's hier nach ALDI? - Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer. In: Budke, Alexandra (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographie-Unterricht. Potsdam (Universitätsverlag), S. 121-135.

**Kniffka**, Gabriele, Siebert-Ott, Gesa (2009): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

**Koch**, Monika (1984): Wird die Linguistik der Bedeutung gerecht? Tübingen: Tübinger Beiträge zur Linguistik 203. 175ff.

**Koch**, Peter, Österreichler, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch, 36. Berlin/New York: de Gruyter. 15–43.

**Koch**, Peter, Österreichler, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut, Otto Ludwig (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Bd.1. Berlin/New York: de Gruyter. 587-603.

**Kohn**, Kurt (1990): Dimensionen lernersprachlicher Performanz. Theoretische und empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Tübingen: Narr.

**Komor**, Anna, Reich, Hans: Semantische Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad, Bredel, Ursula et al. (2008): Bildungsforschung Band 29/I. Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. 49-61.

**Komor**, Anna: Semantische Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad, Bredel, Ursula et al. (2008): Bildungsforschung Band 29/II. Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. 43-75.

**Königs**, Frank (1995): Fehlerkorrektur. In: Bausch, Richard et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Franke. 268- 272.

**Köppe**, Regina, Meisel, Jürgen M. (1995): Code-switching in bilingual first language acquisition. In: Milroy, Lesley, Muysken, Pieter (Hrsg.): One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching. Cambridge: Cambridge University Press. 276-301.

**Kostrzewa**, Frank, Cheon-Kostrzewa, Bok Ja (1997): „Strategien in zielsprachlicher Kommunikation“. In: Bucher, Stefan (Hrsg.): Fehler und Lernerstrategien. Frankfurt am Main, Peter-Lang-Verlag: 81-96.

**Kostrzewa, Frank, Cheon-Kostrzewa, Bok Ja, (2002):** Strategien in der Lerner-  
sprache einer polnischen Migrantin – empirische Befunde. In: Informationen  
Deutsch als Fremdsprache 29. 505-515.

**Kostrzewa, Frank (2008):** Bedeutungstheoretische Grundlagen der Wort-  
schatzvermittlung. In: Deutsch als Zweitsprache 4/2008. Berlin: Bundesamt für  
Migration und Flüchtlinge. 29-33.

**Kostrzewa, Frank (2008):** Formeln in der Lerner-  
sprache. In: Muttersprache  
4/2008, Gesellschaft für deutsche Sprache, Jahrgang 118. 322-331.

**Kostrzewa, Frank (2010):** Wortschatzvermittlung im DaF- und DaZ-Unterricht.  
In: Deutsch als Zweitsprache 4/2010. 19-22.

**Kostrzewa, Frank (2010):** Die Idiomatik des Deutschen und ihre Bedeutung in  
der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache. In: Deutsch als Zweitsprache  
4/2010. 23-27.

**Kostrzewa, Frank (2012):** Formelhafte Elemente in den schriftlichen Textpro-  
duktionen ausländischer Lernerinnen und Lerner. Manuskript.

**Krashen, Stephen, Scarcella, Robin (1978):** On Routines and Patterns in Lan-  
guage Acquisition and Performance. In: Language learning, 28. 283-300.

**Krashen, Stephen D. (1981):** Second Language Acquisition and Second Lan-  
guage Learning. Oxford: Pergamon Press.

**Krashen, Stephen D. (1982):** Principles and Practice in Second Language Acqui-  
sition. London: Pergamon.

**Krashen, Stephen D., Terrell, Tracy D. (1983):** The Natural Approach: Language  
Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon Press.

**Krashen, Stephen D. (1985):** Input Hypothesis. London: Longman.

**Kreft, Jürgen (1977):** Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg: Quelle  
& Meyer.



**Krenn**, Wilfried (2001): Alles ist Grammatik. Ein Plädoyer für die Erweiterung des Grammatikbegriffs in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. In: Portmann-Tselikas et al. (Hrsg.): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Innsbruck/Wien: Studienverlag. 49-86.

**Kronig**, Winfried et al. (2000): Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern/Stuttgart/Wien: Beck.

**Kuchenreuther**, Michaela, Michalak, Magdalena (2008): Verständnisbarrieren. Grundschulmagazin 12, 2008. Oldenburg: Schulbuchverlag GmbH. 31f.

**Kuhs**, Katharina (2008): Einflussfaktoren auf die schulische L2-Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt, Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider. 395-408.

**Kühn**, Peter (1987): Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF. In: Henrici, Gert, Zöfgen, Ekkehard: Fremdsprachen lehren und lernen (Flul) 21/1992. 169-189.

**Kühn**, Peter (2006): Interkulturelle Semantik. Nordhausen: Traugott Bautz.

**Kühn** Peter (2007): Phraseologie des Deutschen: zur Forschungsgeschichte. In: Burger, Harald et al. (Hrsg.): Phraseologie: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin: de Gruyter. 619-643.

**Kühn** Peter (2007): Phraseme im Muttersprachenunterricht. In: Burger, Harald et al. (Hrsg.): Phraseologie: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin: de Gruyter. 881-893.

**Lado**, Robert (1957): Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers. Michigan: Ann Arbor.

**Lamy, Marie-Noelle, Hampel, Regine** (2007):

Online Commun

guage Learning and Teaching. New York: Palgrave Macmillan.

**Lawrenz, Birgit** (2006): Plädoyer für eine gehirngerechtere Vermittlung des syntaktischen Wortes – oder: Das didaktische Dilemma mit dem Lemma. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 44. 3-9.

**Leisen, Josef** (2011): Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung. [www.hss.de/download/111027\\_RM\\_Leisen.pdf](http://www.hss.de/download/111027_RM_Leisen.pdf)

**Leuninger, Helen** (1993): Reden ist Schweigen, Silber ist Gold. Gesammelte Versprecher. Zürich: Ammann.

**Leuninger, Helen** (1998): Danke und Tschüß fürs Mitnehmen. München Deutscher Taschenbuchverlag.

**Levelt, Willem** (1989): Speaking: From intention to articulation. Cambridge: MIT Press.

**Levelt, Willem** (1993): Accessing words in speech production. In: Levelt, Willem: Lexical access in speech production. Oxford: Basil Blackwell.

**Levelt, Willem** (1992): Accessing words in speech production: Stages, processes, and representations. Cognition 42. 1-22.

**Levelt, Willem** (1993): Lexical access in speech production. Oxford: Basil Blackwell. **Levelt, Willem J. M.** (1995): Speaking: From Intention to Articulation. Cambridge, Mass.: MIT Press.

**Levelt, Willem** (1999): Language Production: A Blueprint of the speaker. In: Brown, Colin, Hagoort, Peter (Hrsg.): The neurocognition of language (chapter 4). Oxford: Oxford Press. 83-122.

**Lewandowski, Theodor** (1990): Linguistisches Wörterbuch 1-3. Heidelberg: Quelle & Meyer. (1. Auflage 1973).

**Lewis, Michael** (1993): The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward. Hove: Language Teaching Publications.

**Lewis, Michael** (1993): The lexical approach. London: Language Teaching Publications

**Lewis, Michael** (1997): Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice. Hove: Language Teaching Publications.

**Lewis, Michael** (2000): Learning in the lexical approach. In: Lewis, Michael. (Hrsg.): Teaching collocation: Further Developments in the Lexical Approach. Boston, Mass.: Heinle. 155-185.

**Liebo, Friedrich** (2007): Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht: Anregungen für einen Paradigmenwechsel. In: Fremdsprachen in der Grundschule. Dokumentation der Fachtagung im März 2007 des Landesinstituts für Schule und Medien, Berlin-Brandenburg (LISUM). 16-20.

**Lienert, Gustav** (1967): Drahtbiegeprobe. Göttingen: Hogrefe.

**Lightbown, Patsy M., Spada, Nina** (1990): Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. Studies in Second Language Acquisition, 12. 429–448.

**Limbach, Jutta** (2008): Eingewanderte Wörter. Ismaning: Hueber.

**Linke, Angelika, Nussbaumer, Markus, Portmann, Paul R.** (2004): Studienbuch Linguistik. Reihe Germanistische Linguistik 121. Tübingen: Niemeyer.

**Lipka, Leonhard** (1992): An Outline of English Lexicology. Tübingen: Niemeyer.

**Lochtman, Katja** (2002): Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht. Bochum: AKS.

**Lochtman, Katja** (2003): Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht. In: gfl-journal 3/2003.

**Long, Michael** (1982): Adaption an den Lerner. Die Aushandlung verstehbarer Eingabe in Gesprächen zwischen muttersprachlichen Sprechern und Lernern. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 45/1982. 100-119.

**Long, Michael, Seliger, Herbert** (Hrsg.) (1983): Classroom oriented research in second language acquisition. Rowley: Newbury House

**Long, Michael** (1985): Input and second language acquisition theory. In: Gass, Susan, Madden. Carolyn (Hrsg.): Input in second language acquisition. Cambridge: Newbury House Publishers.

**Long, Michael** (1991): Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In: de Bot, Kees, Ginsberg, Ralph B., Kramsch, Claire (Hrsg.): Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective. Amsterdam: John Benjamins. 39-52.

**Long, Michael** (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, William C., Bhatia, Tej K. (Hrsg.): Handbook of research on second language acquisition. New York: Academic Press. 413-468.

Lonnecker, Georgia, Schödder, Beate (2002): *Lesen und Schreiben 1*. Lehrerhandbuch. Ismaning: Hueber.

**Lüger, Heinz-Helmuth** (1997): Anregungen zur Phraseodidaktik. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 30/1997. 76-103.

**Lüger, Heinz-Helmut** (2004): Kollokationen – zwischen Arbitrarität und Kompositionalität." In: Pohl, Inge; Konerding, Klaus-Peter (Hrsg.): Stabilität und Flexibilität in der Semantik. Strukturelle, kognitive, pragmatische und historische Perspektiven. Frankfurt: Lang. 45-66.

**Luger, Veronika** (2006): Versprecher: Voraussetzungen - Entstehung - Interpretation des mentalen Lexikons. Berlin: VDM Dr. Müller.

**Lukesch, Helmut** (1998): Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik. Regensburg: Roderer.

**Lukmani**, Yasmin (1972): Motivation to learn and language proficiency. *Language Learning*, Vol. 22, 261-273.

**Lütke**, Beate (2011): Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule: Eine Untersuchung zum Erlernen lokaler Präpositionen. Berlin: de Gruyter.

**Lyster**, Roy, Ranta, Leila (1997): Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classroom. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 19. 37-66.

**Manning**, Christopher, Schütze, Hinrich (1999): Foundations of Statistical Natural Language Processing. Cambridge: MIT Press.

**Marx**, Edeltrud (2000): Versprecher und Genusverarbeitung. Analysen spontaner und experimentell erzeugter Sprechfehler. Wiesbaden: DUV.

**Marx**, Edeltrud (2001): Gewusst wu – gewusst wie! Was die Versprecherforschung über Sprachproduktion weiß. In: *Psychologische Rundschau* 52. 195-204.

**Mayring**, Philipp (2005): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, Philipp, Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz. 7-19.

**McDonough**, Steven (1986): *Psychology in Foreign Language Teaching*. London: Allen&Unwin.

**Meibauer**, Jörg et al. (2007): Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart: J. B. Metzler.

**Meringer**, Rudolf (1908): Aus dem Leben der Sprache. Versprechen. Kindersprache. Nachahmungstrieb. Berlin: B. Behrs.

**Meringer**, Rudolf, Mayer, Karl (1895): Versprechen und Verlesen. Eine psychologisch-linguistische Studie. Stuttgart: (o.a.) Neudruck: Amsterdam: John Benjamins B.V. (1978)

**Meyer, Hilbert** (2002): Unterrichtsmethoden. In: Kiper, Hanna, Meyer, Hilbert et al.: Einführung in die Schulpädagogik. Berlin: Cornelsen. 109-121.

**Mill, John** (1867): A System of Logic. London: Longmans.

**Miller, George** (1956): The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information. Psychological Review, 63 (2). 81-97.

**Miller, George et al.** (1976): Language and Perception. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press

**Miller, George** (1996): Wörter. Streifzüge durch die Psycholinguistik. Berlin: zweitausendeins.

**Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg** (Hrsg.) (2009): Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule.

**Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg** (Hrsg.) (2009b): Talente fördern. Portfolioarbeit in der Grundschule. Stuttgart.

**Minsky, Marvin** (1975): A framework for representing knowledge. In: Winston, Patrick Henry (Hrsg.): The psychology of computer vision. New York: McGraw-Hill. 211-277.

**Minsky, Marvin** (1990): Mentopolis. Stuttgart: Klett-Cotta.

**Morris, Charles** (1938): Foundation of the Theory of Signs. International Encyclopedia of Unified Science. Bd. 1. Nr. 2. Chicago: Writings on the General Theory of Signs. [deutscher Titel: Morris, Charles: Grundlagen der Zeichentheorie. Frankfurt: Fischer (1988)]

**Müller, Stefan** (2006) : Phrasal or Lexical Constructions? In : Language 82 (4). 850-883.

**Müller, Stefan** (2010): Grammatiktheorie. Stauffenburg Einführungen, Nr. 20. Tübingen: Stauffenburg.

**Multhaup**, Uwe (2002): Grammatikunterricht aus psycholinguistischer und informationsverarbeitender Sicht. In: Börner, Wolfgang, Vogel, Klaus. (Hrsg.): Grammatik und Fremdsprachenerwerb: kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven. Tübingen: Narr. 71-97.

**Myles**, Florence, Hooper Janet, Mitchell, Rosamond (1998): Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom. Foreign language learning. In: Language Learning, 48/3. 323-363.

**Nattinger**, James (1988): Some current trends in vocabulary teaching. In: Carter, R. / McCarthy, M. (Hrsg.): Vocabulary and Language Teaching. New York: Longman. 62-82.

**Nattinger**, James R., DeCarrico, Jeanette S. (1992): Lexical Phrases and Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

**Neisser**, Ulrich (1976): Cognition and Reality: Principles and Implication of Cognitive Psychology. San Francisco: Freeman.

**Neuland**, Eva (2002): Sprachbewusstsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht. In: Neuland, Eva, Berkemeier, Anne: Sprachbewusstsein. Der Deutschunterricht. Heft 3, 2002. 4-10

**Neuner**, Gerhard (2007): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick.“ In: Bausch, Kai et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke 225-234.

**Neveling**, Christiane (2004): Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsvorgehen. Tübingen: Narr.

**Newmeyer**, Frederick J. (2003): Grammar is Grammar and Usage is Usage. In: Language 79 (4). 682–707.

**Norris**, John, Ortega, Lourdes (2000): Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning* 50. 417-528.

**Nunan**, David (2004): *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: University Press

**Odgen**, Charles, Richards, Ivor (1923): *The Meaning of Meaning*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.. [Dt. Übers. 1974: *Die Bedeutung der Bedeutung*. Frankfurt: Suhrkamp]

**OECD** (Hrsg.) (2005): *School Factors related to Quality and Equity - Results from PISA 2000*. Bonn: UNO-Verlag,

**Ohlhus**, Sören (2005): Schreibentwicklung und mündliche Strukturierungsfähigkeiten In: Feilke, Helmuth, Schmidlin, Regula (Hrsg.): *Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz*. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang, S. 43-68.

**Ohlhus**, Sören (2005): Der Erwerb von Phraseologismen als Teil des Erwerbs von Erzählfähigkeiten. In: *Der Deutschunterricht* 5, 72-80.

**O'Malley**, J. Michael, Chamot, Anna (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Ossner**, Jakob, Esslinger, Ilona (1996): Integration, Vernetzung, Erlebnisgesellschaft und Schule. In: *Deutschunterricht* 6, 1996. 80-92.

**Ott**, Margarete (2008): DaZ als Integrationskonzept. In: Ahrenholz, Bernt, Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider. 200-214.

**Paefgen**, Elisabeth (1993): Ästhetische Arbeit im Literaturunterricht: Plädoyer für eine sachliche Didaktik des Lesens und Schreibens. In: *Der Deutschunterricht* (1993) H. 4. 48-61.



**Paefgen**, Elisabeth (1996): Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen. Opladen: Westdeutscher Verlag.

**Paefgen**, Elisabeth (1999): Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart, Weimar: Metzler.

**Paivio**, Allan (1971): Imagery and verbal process. New York: Holt, Rinehard Winston.

**Paivio**, Allan (1986): Mental Representations. New York: Oxford University Press.

**Pawley**, Andrew, Syder, Frances Hodgetts (1986): Two puzzles for linguistic theory: Native-like selection and native-like fluency. In: Richards, Jack C., Schmidt, Richard W. (Hrsg.): Language and communication. London: Longman. 191-226.

**Peirce**, Charles, Sanders (1868): Some Consequences of Four Incapacities. Journal of Speculative Philosophy 2. 140-157. In: Hartshorne, Charles, Weiss, Paul (Hrsg.) (1931-1935): Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Bände I-VI. Cambridge: Harvard University Press (CP 5.313).

**Perrig**, Walter (1996): Implizites Lernen. In: Hoffmann, Joachin, Kintsch, Walter (Hrsg.): Kognition. Bd. 7: Lernen. Göttingen: Hogrefe. 203-234.

**Peyer**, Ann (2007): Grammatikunterricht. In: Lange, Günter und Weinhold, Swantje (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 73-100.

**Pickering**, Martin J., Garrod, Simon (2005): Establishing and Using Routines During Dialogue: Implications for Psychology and Linguistics. In: Cutler, Anne (Hrsg.). Twenty- First Century Psycholinguistics: Four Cornerstones. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 85-101.

**Pienemann, Manfred (1978):** Deutsch als Fremdsprache für ausländische Arbeiterkinder. In: *Studium Linguistik* 6/78. 23-37.

**Pienemann, Manfred (1981):** Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder. Bonn: Bouvier.

**Pienemann, Manfred (1984):** Psychological Constraints on the Teachability of Languages. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 6. 186-214.

**Pienemann, Manfred (1986):** Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. In: *Australian Working Papers in Language Development* 1.3/86. 52-79. (auch: Hamburg: *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit* 21/87)

**Pienemann, Manfred, Johnston, Malcolm, Brindley, Geoff (1988):** Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment. In: *Studies in Second Language Acquisition* 10, 2/88. 217-243.

**Pienemann, Manfred (1989):** Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. In: *Applied Linguistics*, 10. 52-79.

**Pienemann, Manfred (1998):** Language Processing and Second Language Development: Processability Theory. Amsterdam: Benjamins.

**Pienemann, Manfred (2002):** Unanalysierte Einheiten und Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb. In: *ZfAL* 37/02. 3-26.

**Pienemann, Manfred (2003):** Language Processing Capacity. In: Doughty, Jessica, Long, Michael H. (Hrsg.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell. 679-714.

**Pienemann, Manfred, Keßler, Jörg, Roos, Eckhard (Hrsg.) (2006):** Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Stuttgart: UTB.

**Pilz, Klaus Dieter (1978):** Phraseologie. Versuch einer interdisziplinären Abgrenzung, Begriffsbestimmung und Systematisierung unter besonderer Berücksichtigung der deutschen Gegenwartssprache. Göppingen: Kümmerle

**Polajnar**, Janja (2011): „Da weiß man, was man hat.“ Wie Formelhaftes zu Werbeslogans wird und Werbeslogans formelhaft werden. In: Muttersprache 4/2011. 248-274.

**Portmann**, Paul (1991): Schreiben und Lernen: Grundlagen der Fremdsprachlichen Schreibdidaktik. Berlin: de Gruyter.

**Porzig**, Walter (1934): Wesenhafte Bedeutungsbeziehungen. In: Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur 58. 70-97.

**Pullum**, Geoffrey K., Scholz, Barbara C. (2002): Empirical Assessment of Stimulus Poverty Arguments. In: The Linguistic Review 19 (1-2). 9-50.

**Quillian**, Ross (1967): Word concepts: A theory and simulation of some basic semantic capabilities. Behavioral Science, 12(5). 410-430.

**Raabe**, Horst (2007): Wie viel Grammatik braucht der Mensch? In: Praxis Fremdsprachenunterricht 6/2007. 22-35.

**Raupach**, Manfred (1984): Formulae in Second Language Speech Production. In: Dechert, Hans, Möhle, Dorothea, Raupach, Manfred (Hrsg.): Second Language Productions. Tübingen: Narr. 114-137.

**Raupach**, Manfred (1994): Das mentale Lexikon. In: Börner, Wolfgang, Vogel, Klaus (Hrsg.): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon. Tübingen: Narr. 19-37.

**Reich**, Hans H. (2003): Tests und Sprachstandsmessungen bei Schülern und Schülerinnen, die Deutsch nicht als Muttersprache haben. In: Bredel, Ursula et al. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache Band 2. Paderborn: Schöningh. 914-923.

**Reuter**, Berthold (1985): Die pragmatische Funktion von Formeln im Spracherwerb von Kindern in der Phase der Mittleren Kindheit. In: Kutsch, Stefan, Desgranges, Ilka (Hrsg.): Zweitsprache Deutsch – ungesteuerter Erwerb. Tübingen: de Gruyter. 165-181.

**Richards**, Jack C., Rodgers, Theodore S. (1986): Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

**Rickheit**, Gert et al. (2002): Psycholinguistik. Tübingen: Stauffenburg.

**Rickheit**, Gert, Strohner, Hans (2003): Modelle der Sprachproduktion. Sprachproduktion. In: Herrmann, Theo, Grabowski, Joachim (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C, Serie III, Band 1. Göttingen: Hogrefe. 267-286.

**Riedel**, Harald (1984): Zum Verhältnis von Zielen, Gegenständen und Verfahren der Unterrichtsforschung. In: Unterrichtswissenschaft. München: Max Hüber. 367-386.

**Riedel**, Harald (1985): Zur Methodologie unterrichtswissenschaftlicher Experimente. In: Aurin, Kurt, Schwarz, Bernd (Hrsg.): Die Erforschung pädagogischer Wirkungsfelder. Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung in der DGfE. Freiburg/Breisgau: Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung in der DGfE. 113-130.

**Riedel**, Harald (1988): Plädoyer für eine weite, aber differenzierte Auffassung unterrichtswissenschaftlicher Forschung. In: Dieckmann, Bernhard (Koordinator): Ringvorlesung "Zum Selbstverständnis der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften". TU Berlin, Bibliothek des FB 22 (Ringvorlesung 1987-88). Berlin.

**Riemer**, Claudia (1997): Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren. Baltmannweiler: Schneider.

**Riemer**, Claudia (2001): Zweitspracherwerb als präterminierte Entwicklung II: der kognitivistische und nativistische Ansatz. In: Helbig, Gerhard et al.: Deutsch als Fremdsprache. Berlin: de Gruyter. 663-670.

**Roche**, Jörg (2008): Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik: Stuttgart: UTB.

**Rohmann**, Heike, Aguado, Karin (2002): Der Spracherwerb: Das Erlernen von Sprache. In: Müller, Horst (Hrsg): Arbeitsbuch Linguistik, Paderborn: Schöningh. 263-285.

**Roos**, Eckhard (2001): Idiom und Idiomatik. Aachen: Shaker.

**Rösch**, Heidi (2001): Handreichungen Deutsch als Zweitsprache. Berlin: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport.

**Rösch**, Heidi (2003): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung, Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Braunschweig: Schroedel.

**Rösch**, Heidi (2004): Migrationsliteratur als neue Weltliteratur. In: Sprachkunst 35/2004. 89–109.

**Rösch**, Heidi (2005): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Braunschweig: Schroedel.

**Rösch**, Heidi (2007): Interkulturelle Literatur lesen - Literatur interkulturell lesen. In: Fäcke, Christiane et al. (Hrsg.): Neue Wege zu und mit literarischen Texten. Baltmannsweiler: Schneider. 51ff.

**Rösch**, Heidi (2008): Sprachlich-literarische Bildung in multiethnischen Lerngruppen. In: Härle, Gerhard, Rank, Bernhard (Hrsg.): Sich bilden ist nicht anders, als frei werden. Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider. 321-337.

**Rösch**, Heidi (2008): Sprach(lern)bewusstheit als Ressource für den Zweitspracherwerb und die DaZ-Förderung. In: Funke, Reinhold, Jäkel, Olaf, Januschek, Franz (Hrsg.): Denken über Sprechen. Facetten von Sprachbewusstheit. Festschrift für Helga Andresen. Flensburg: University Press. 171-187.

**Rösch**, Heidi (2010): Feriencamps als Lernumgebung für Studierende. In: Knapp, Werner, Rösch, Heidi (Hrsg.): Sprachliche Lernumgebung gestalten. Freiburg: Filibach. 175ff.

**Rösch**, Heidi (2010): Literatur und Identität. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg: Fillibach. 33-48.

**Rösch**, Heidi (2010): DAZ im Literaturunterricht. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr: 219-238.

**Rösch**, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Studienbuch Sprachwissenschaft. Berlin: Akademie Verlag.

**Rosch**, Eleanor (1975): Cognitive representation of semantic categories. In: Journal of experimental Psychology: General, 104. 192-233.

**Rosch**, Eleanor (1975): Cognitive reference points. In: Cognitive Psychology, 7. 532-547.

**Rosch**, Eleanor (1978): Principles of categorization. In: Rosch, Eleanor, Lloyd, Barbara B. (Hrsg.): Cognition and categorization. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 27-84.

**Rössler**, Andrea (2011): Kollokationsforschung in der Romania und ihre Bedeutung für die Fremdsprachendidaktik. In: Schäfer Patrick, Schowalter, Christine (Hrsg.): In mediam linguam. Mediensprache – Redewendungen – Sprachvermittlung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. 251-263.

**Rost-Roth**, Martina: Zweitspracherwerb als individueller Prozess IV: Affektive Variablen. In: Helbig, Gerhard et al.: Deutsch als Fremdsprache. Berlin: de Gruyter. 714-722.

**Roth**, Gerhard (2003): Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Rütter**, Thomas (1980): Unterrichtsforschung - Unterrichtsalltag. Ideen zu einem kreativen Verhältnis von Praxis und Theorie. Unterrichtswissenschaft 3. 265-279.

**Sag, Ivan A., Wasow, Thomas (2011):** Performance-Compatible Competence Grammar. In: Borsley, Robert, Börjars, Kersti (Hrsg.): Non-Transformational Syntax. Oxford, UK/Cambridge, USA: Blackwell Publishing Ltd.

**Sag, Ivan A. (2012):** Sign-Based Construction Grammar: An Informal Synopsis. In: Hans C. Boas und Ivan A. Sag (Hrsg.): Sign-based Construction Grammar. Stanford, CA: CSLI Publications. 69-202.

**Saussure, Ferdinand de (1916):** Cours de linguistique générale. In: Charles Bally, Charles, Séchehaye. Albert (Hrsg) Lausanne/Paris: Payot [dt.: Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin: Walter de Gruyter 1931, 2. Aufl. 1967]

**Saussure, Ferdinand de (1997):** Linguistik und Semiologie. Notizen aus dem Nachlass. Frankfurt am Main: Suhrkamp

**Schade, Ulrich et al. (2003):** Versprecher und ihre Reparaturen. In: Rickheit, Gert, Herrmann, Thomas (Hrsg.): Internationales Handbuch der Psycholinguistik. Berlin, New York: de Gruyter. 317-338.

**Scherfer, Peter (2001):** Zu einigen wesentlichen Merkmalen lexikalischer Kollokationen. In: Lorenz-Bourjot, Martine, Lüger, Heinz-Helmut: Phraseologie und Phraseodidaktik, Wien: Edition Prasens. 3-20.

**Schindler, Frank (2002):** Verbundsysteme: Integrativer Deutschunterricht und fächerübergreifendes Lernen. In: Bogdal, Klaus-Michael, Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv. 272ff.

**Schmale, Günther (2011):** Was ist in der Sprache vorgeformt? In: Schäfer, Patrick, Schowalter, Christine (Hrsg.): In mediam linguam. Mediensprache – Redewendungen – Sprachvermittlung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. 177-190.

**Schmidt, Richard (1990):** The role of consciousness in second language learning. In: Applied Linguistics 11/1990. 129-158.

**Schmidt**, Richard (1992): Awareness and second language acquisition". In: Annual Review of Applied Linguistics 13, 206-226.

**Schmidt**, Richard, (1994): Deconstructing Consciousness in Search of Useful Definitions for Applied Linguistics. In: Hulstijn, Jan, Schmidt, Richard (Hrsg.): Consciousness in Second Language Learning. AILA Review. 11-26.

**Schmölzer-Eibinger**, Sabine (2002): Sprach- und Sachlernen in mehrsprachigen Klassen. Ein Modell für den Unterricht. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine, Portmann-Tselikas, Paul (Hrsg.): Textkompetenz. Innsbruck: Studienverlag. 91-126.

**Schocker-v.Ditfurth**, Maria et al. (2006): Aufgaben bewältigen. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch. 84/2006. Friedrichverlag. 2-11.

**Schocker von Ditfurth**, Marita (2007): Wie die Wörter ins Gehirn kommen. In: At work, Frühjahr/Sommer 2007, Heft 12. Braunschweig: Diesterweg. 3-5.

**Schöler**, Hermann, Grabowski, Joachim (2007): Sprachentwicklungsdiagnostik: Einsatz und Bedeutung von Tests. In: Knapp, Karlfried (Hrsg.): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen: Francke. 529-547.

**Scholz**, Barbara C., Pullum, Geoffrey K. (2002): Searching for Arguments to Support Linguistic Nativism. In: The Linguistic Review 19 (1-2). 185-223.

**Schoormann**, Matthias, Schlak, Thorsten (2011): Zur Komplexität mündlicher Fehlerkorrekturen. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung. 77-105.

**Schoormann**, Matthias, Schlak, Thorsten (2012): Mündliche Korrekturstrategien im Zweit- und Fremdsprachenunterricht: recasts und prompts im Vergleich. Journal of Linguistics and Language Teaching. Volume 3 Issue 1. 15-59.

**Schriefers**, Herbert et al. (1990): Exploring the time course of lexical access in language production: picture-word interference studies. In: Journal of Memory and Language 29. 86-102.



**Schüle**n, Frieder, Zimmermann, Michael (2002): Spiel- und theaterpädagogische Ansätze. In: Bogdal, Klaus-Michael, Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv. 258ff.

**Schuhmacher**, Frank, Steiner, Petra (2002): Aspekte de Bedeutung: Semantik. In: Müller, Horst (Hrsg.): Arbeitsbuch Linguistik. Stuttgart: UTB. 170ff.

**Schwarz**, Monika, Chur, Jeannette (2007): Semantik. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr.

**Schwarz**, Monika (2008): Einführung in die kognitive Linguistik. Tübingen, Basel: Francke.

**Schwarze**, Christoph (1982): Stereotyp und lexikalische Bedeutung. In: Studium Linguistik.13. 1-16.

**Schwarze**, Christoph et al. (Hrsg.) (2003): Words in Time. Diachronic Semantics from Different Points of View. Berlin/New York: Mouton/ de Gruyter.

**Searle**, John (1969): Speech Acts. An essay in the philosophy of language. Cambridge: University Press

**Seiler**, Bernhard, Wannenmacher, Wolfgang (1987): Begriffs- und Bedeutungs-entwicklung. In: Oerter, Rolf, Montada, Leo: Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. München/Weinheim: Beltz. 463-505.

**Seliger**, Herbert (1977): Does practice make perfect? A study of interaction patterns and L2 competence. Language Learning 27, 263-75.

**Selinker**, Larry (1972): Interlanguage. In: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching 1972/10. 209-231.

**Sheen**, Ronald (2005): Focus on FormS as a Means of Improving Accurate Oral Production. In: Housen Alex, Pirrard Michel (Hrsg.): Investigations in Instructed Second Language Acquisition. Berlin: de Gruyter. 271-310.

**Sheen**, Younghee (2006): Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake. Language Teaching Research 10. 361-392.

**Sheen**, Younghee (2011): *Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning*. Dordrecht/New York: Springer.

**Siepmann**, Dirk (2002): Eigenschaften und Formen lexikalischer Kollokationen. Wider ein zu enges Verständnis. In: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 3/2002. 255ff.

**Siepmann**, Dirk (2004): Kollokationen und Fremdsprachenlernen: Imitation und Kreation, Figur und Hintergrund. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2/2004. 107-113.

**Siepmann**, Dirk (2007): Wortschatz und Grammatik: zusammenbringen, was zusammengehört. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 46/2007. 59-80.

**Sinclair**, John et al. (1988): A lexical syllabus for language learning. In: Carter, Ronald, McCarthy, Michael (Hrsg.): *Vocabulary and Language Teaching*. Harlow: Longman. 140-158.

**Skutnabb-Kangas**, Tove, Toukomaa, Pertti (1977): Teaching migrant children's mother-tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family. (UNESCO-Report). Tampere: Forschungsberichte der Universität Tampere.

**Smith**, Edward, Jonides, John (1997): Working memory: A view from neuroimaging. *Cognitive Psychology* 33. 5-42.

**Spinner**, Kaspar (2002): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael, Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv. 247ff.

**Spinner**, Kaspar (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, 33. 6-16.

**Spinner**, Kaspar (2010): Literaturunterricht in allen Schulstufen und -formen: Gemeinsamkeiten und Besonderheiten. In: Rösch, Heidi: *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Freiburg: Fillibach. 93-112.

**Spolsky, Bernard** (1989): Conditions for second Language Learning. Oxford: University Press. 11-30.

**Stein-Bachmann, Andrea, Stein, Stephan** (2011): Theoretische Grundlagen: Wortschatz und mentales Lexikon. In: Ulrich, Winfried, Pohl, Inge (Hrsg.) (2011): Wortschatzarbeit. Baltmannsweiler: Schneider. 46-53.

**Stein, Stephan** (1995): Formelhafte Sprache. Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch. Sprache in der Gesellschaft, 22. Frankfurt am Main: Peter Lang.

**Stein, Stephan** (2001): Formelhafte Texte – Musterhaftigkeit an der Schnittstelle zwischen Phraseologie und Textlinguistik. In: Martine Lorenz-Bourjot, Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): Phraseologie und Phraseodidaktik. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 4. Wien: Edition Praesens. 21–39.

**Stein, Stephan** (2011): Phraseme und Phrasemsemantik. In Ulrich, Winfried, Pohl, Inge (Hrsg.): Wortschatzarbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 256-279.

**Steinhoff, Torsten** (2011): Lexikalisches Lernen. Der Wortschatz als Bindeglied des Deutschunterrichts. In: Die Grundschulzeitschrift 244/2011. 4-7.

**Steinhoff, Torsten** (2011): Unterrichtsideen zur textorientierten Wortschatzarbeit: Aneignungs- und Gebrauchskontexte lexikalischer Mittel. In: Ulrich, Winfried, Pohl, Inge (Hrsg.): Wortschatzarbeit. Baltmannsweiler: Schneider. 577-591.

**Stern, Hans** (1978): The formal-functional distinction in language pedagogy: a conceptual clarification. Paper presented at the 5th International Congress of Applied Linguistics, August 1978, Montreal.

**Stern, Clara und William Stern** (1981): Die Kindersprache: Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung, Leipzig: Barth. (reprint von 1928).

**Steyer**, Kathrin (Hrsg.) (2004): Wortverbindungen - mehr oder weniger fest. In: Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim 2003. Berlin: de Gruyter.

**Sumner**, William Graham (1906): Folkways. A study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals. New York: Ginn and Company. Nachdruck 2007: New York: Cosimo

**Swain**, Merrill (1985): Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, Susan, Madden Carolyn (Hrsg.): Input in Second Language Acquisition. Rowley: Newbury House. 235-253.

**Swain**, Merrill (1995): Three functions of output in second language learning. In: Cook, Guy, Seidlhofer, Barbara (Hrsg.): Principle and practice in applied linguistics. Oxford: Oxford University Press. 125-144.

**Swain**, Merrill, Lapkin, Sharon (2001): Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In: Bygate, Martin et al. (Hrsg.): Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing. Boston: Addison Wesley Pub Co Inc. 99-117.

**Szagun**, Gisela (2006): Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim/Basel: Beltz. 132ff.

**Szagun**, Gisela (2007): Das Wunder des Spracherwerbs: So lernt Ihr Kind sprechen. Weinheim: Beltz.

**Tarone**, Elaine (1983): Some thoughts on the notion of "communication strategy". In: Fearch, Claus, Kasper, Gabriele (Hrsg.): Strategies in interlanguage communication. London: Longman. 61-74.

**Taylor**, John (1995): Linguistic categorization: Prototypes in linguistic theory. Oxford: Oxford University Press.

**Terrell**, Tracy D. (1977): A Natural Approach to the Acquisition and Learning of a Language. In: Modern Language Journal, 61. 25-36.

**Terrell**, Tracy D. (1982): The Natural Approach to Language Teaching: An Update. In: Modern Language Journal, 66. 121-131.

**Tomasello**, Michael (1992): First verbs: a case study of early grammatical development. New York: Cambridge University.

**Tomasello**, Michael (2003): Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Cambridge : Harvard University Press.

**Tomasello**, Michael (2006): Konstruktionsgrammatik und früher Erstspracherwerb. In: Fischer, Kerstin, Stefanowitsch, Anatol (Hrsg.): Konstruktionsgrammatik. Von der Anwendung zur Theorie. Stauffenburg Linguistik, Nr. 40. Tübingen: Stauffenburg. 19-37.

**Tomasello**, Michael (2006): Konstruktionsgrammatik und früher Spracherwerb. I: Fischer, Kerstin, Stefanowitsch, Anatol (Hrsg.): Konstruktionsgrammatik. Tübingen: Stauffenburg. 19-37.

**Tomasello**, Michael (2009): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Berlin: Suhrkamp.

**Tönshoff**, Wolfgang (1992): Kognitivierende Verfahren im Fremdsprachenunterricht. Formen und Funktionen. Tübingen: Niemeyer.

**Truscott**, John (1999): What's wrong with oral grammar correction? In: The Canadian Modern Language Review, 55 (4). 437-456.

**Tschirner**, Erwin (1995): Theorie und Praxis des Natural Approach in den 90er Jahren. Eine Methode wird volljährig. In: Deutsch als Fremdsprache, 32, 1. 3-11.

**Tschirner**, Erwin (1999): Der Natural Approach: Prinzipien und Unterrichtswirklichkeit. In: Barkowski, Hans, Wolf, Armin (Hrsg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache, 52. Regensburg: FaDaFF. 64-78.

**Tschirner**, Erwin (2001): Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse: Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht. In: Funk, Hermann, Koenig, Michael (Hrsg.): Kommunikative Didaktik in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Ausblick. Festschrift für Gerhard Neuner. München: Iudicium. 106-25.

**Tulving**, Endel (1972): Episodic and semantic memory. In: Tulving, Endel, Donaldson, Wayne (Hrsg.): Organisation of memory. New York: Academic Press. 381-403.

**Ulrich**, Winfried (1986): Text- und schülerorientierter Grammatikunterricht. In: Blätter für Lehrerfortbildung 1/1986. 18.

**Ulrich**, Winfried (2006): Die Polysemie von ZIEHEN und SCHIEBEN. Zwei konverse Wortsterne. In: Muttersprache 116 (4/2006). 348-358

**Ulrich**, Winfried (2001): Zur Konzeption einer textorientierten Schulgrammatik (TOSG), demonstriert am Beispiel der Behandlung von Ausdrucksfeldern im Unterricht. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.): Deutsch in Estland und Ungarn. Frankfurt: Lang. 135-151.

**Ulrich**, Winfried (2007): Wörter, Wörter, Wörter. Baltmannsweiler: Schneider.

**Ulrich**, Winfried (2011): Begriffsklärungen: Wort, Wortschatz, Wortschatzarbeit. In: Ulrich, Winfried, Pohl, Inge (Hrsg.): Wortschatzarbeit. Baltmannsweiler: Schneider. 29-45.

**van Dijk**, Teun (1980): Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition. Hillsdale: Erlbaum.

**Wagner**, Rudi et al. (2009): Modul pädagogische Psychologie. Regensburg: Julius Klickhardt.

**Waldmann**, Günther (1998): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider.

**Wardhaugh**, Ronald (1970): The Contrastive Analysis Hypothesis. In: TESOL Quartely, 4. 123-130.

**Weinert**, Franz (2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz.

**Weinert**, Sabine (2011). Die Anfänge der Sprache: Sprachentwicklung im Kleinkindalter. In: Keller (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Bern: Huber. 610-642

**Werlen**, Erika (1996): Theorie und Praxis eines integrativen Deutschunterrichts. In: Deutschunterricht, Heft 6/1996. 3-8.

**Weskamp**, Ralf (2003): Fremdsprachenunterricht entwickeln. Grundschule – Sekundarstufe I – Gymnasiale Oberstufe. Hannover: Schroedel/Diesterweg/Klinkhardt.

**Weskamp**, Ralf (2003): Mit Geschichten fördern und fordern. In: Grundschulmagazin Englisch 1.4. 10-12.

**Westhoff**, Gerard (2011): Valenzschunks. Empirisch fundiertes Lernmaterial. In: Deutsch als Fremdsprache 4, 2011. 343-247.

**Whorf**, Benjamin Lee (1956): Language, Thought, and Reality. New York: J. B. Carroll. (Dt. Übers.: Krausser, Peter (Hrsg.) (1963): Sprache, Denken, Wirklichkeit. Hamburg: Rowohlt: Reinbek.

**Wiedenmann**, Nora (1992): A Corpus of German Speech Errors. Forschungsberichte des Instituts für Phonetik und Sprachliche Kommunikation der Universität München (FIPKM), 30.

**Wierzbicka**, Anna (1972): Semantic Primitives. Translated by A. Wierzbicka and John Besemeres. Frankfurt: Linguistische Forschungen 22.

**Wildner-Bassett**, Mary (1986): Sicherheitsinseln im Kommunikationsfluss. Gesprächsroutinen und -strategien für Deutsch als Fremdsprache. In: Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung. Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre. Frankfurt: Scriptor, 181-195.

**Wilkins**, Gabriela, Neumann, Ursula (2002): Multikulturalität und Mehrsprachigkeit als Lernbedingung im Literaturunterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael, Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv. 78ff.

**Willenberg**, Heiner (Hrsg.) (2006): Lesen. In: Beck, Bärbel, Klieme, Eckhard (Hrsg.): Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI). Konzepte und Messung. Weinheim: Beltz Pädagogik. 107-117.

**Williams**, Eddie, Moran, Chris (1989): Reading in a Foreign Language at Intermediate and Advanced Levels with Particular Reference to English. In: Language Teaching 22. 217 - 228.

**Willis**, Dave (1990): The Lexical Syllabus: a new approach to language teaching. London: Collins ELT.

**Willis**, Jane (1996): A Framework for Task-based Learning. Harlow: Addison Wesley Longman.

**Willis**, Jane, Willis, Dave (2007): Doing Task-based Teaching.

**Winkler**, Sandra, Petermann, Ulrike, Petermann, Franz (2006): Lernpsychologie. Paderborn: Schöningh.

**Wintersteiner**, Werner (2006): Transkulturelle literarische Bildung. Innsbruck: Studienverlag. 87-100.

**Wintersteiner**, Werner (2010): Transkulturelle Literaturdidaktik. Theoretische Begründungen, didaktische Ziele, literarische Beispiele. In: Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg: Fillibach. 33-48.

**Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion** (2005): Duden Grammatik. Mannheim: Dudenverlag.

**Wittgenstein**, Ludwig (1963): Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung. Frankfurt: Suhrkamp [Erstausgabe 1918]



**Wittgenstein**, Ludwig (1969): Philosophische Untersuchungen. In: Schriften, Bd. 1. Frankfurt: Suhrkamp.

**Wode**, Henning (1976): Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition. Working papers in bilingualism., 11. 1-31.

**Wong Fillmore**, Lily (1976): The second time around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition. Doctoral dissertation, Stanford University.

**Wygotski**, Lew (1934/1988): Denken und Sprechen. Frankfurt: Fischer

**Wray**, Alison (1998): Protolanguage as a holistic system for social interaction. In: Language & Communication. 18. 47-67.

**Wray**, Alison, Perkins, Mick R. (2000): The functions of formulaic language: An integrated model. In: Language & Communication, 20. 1-28.

**Zangl**, Renate (1998): Dynamische Muster in der sprachlichen Ontogenese: Bilingualismus, Erst- und Fremdspracherwerb. Tübingen: Narr.

**Ziem**, Alexander (2005): Framesemantik und Diskursanalyse. [www.johannes-angermueller.de/deutsch/ADFA/ziem.pdf](http://www.johannes-angermueller.de/deutsch/ADFA/ziem.pdf).

## Erklärungen

Hiermit versichere ich, dass die Dissertation selbstständig angefertigt wurde, wörtliche wie inhaltliche Entlehnungen kenntlich gemacht sind und außer den in der Dissertation genannten keine weiteren Hilfsmittel Verwendung fanden.

Ich versichere, dass die Dissertation weder im Ganzen noch in Teilen Gegenstand eines Promotionsverfahrens an einer anderen Hochschule und weder im Ganzen noch in Teilen Gegenstand einer anderen akademischen Prüfung oder einer Staatsprüfung war.

Das Verfahren soll mit einer Disputation abgeschlossen werden, deren Prüfungsausschuss aus der Dekanin Prof. Dr. Heidi Rösch und dem Prüfer des Prüfungsfaches Prof. Dr. Frank Kostrzewa bestehen soll.

Karlsruhe, 12.12.2012

---

Nicole Bachor-Pfeff